279 341

БЪЛГАРСКА АКАДЕМИЯ НА НАУКИТЕ

ИНСТИТУТ ЗА ИСТОРИЯ

Ангел Димитров

УЧИЛИЩЕТО, ПРОГРЕСЪТ И НАЦИОНАЛНАТА РЕВОЛЮЦИЯ

БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ ВЪЗРАЖДАНЕТО

СОФИЯ · 1987
ИЗДАТЕЛСТВО НА БЪЛГАРСКАТА АКАДЕМИЯ НА НАУКИТЕ

ОТГОВОРЕН РЕДАКТОР
ВИРДЖИНИЯ ПАСКАЛЕВА

Б 4686

ИСТ

УН. БИБЛИОТЕКА
инв. № 6302
1987 312

0000124488

© АНГЕЛ СИМЕОНОВ ДИМИТРОВ
1987
c/o Jusautor, Sofia

941 Б

УВОД

Над вратата на запазеното и до днес старо училище в котленската махала Галата са изписани думите „Помогни ми, да те возвися". Надписът, ако се абстрахираме от конкретното му място, като че ли отразява ролята на училището и на знанието за преобразяването на възрожденския българин и за формирането на неговата нова ценностна система. Нещо повече — на фона на българското обществено развитие, този девиз сякаш придобива общовалидния смисъл на символ, изразяващ цялостното значение на Българското възраждане в новата национална история.

Не случайно Възраждането е най-многопосочно изследваният период от нашето минало. Резките превратности в историческото развитие през столетието след Освобождението обаче оставиха дълбока следа върху проучванията на тази епоха. Разглеждано като време на национално строителство, Българското възраждане бе използвувано като източник на факти за обосноваване и подкрепа на новите обществени идеи, независимо от понякога противоположната им социална и политическа насоченост. Разнопосочността при тълкуването на възрожденското наследство бе преди всичко последица от своеобразието на българския възрожденски процес, от сложната и динамична характеристика на обществения живот и пъстротата на обществените идеи. Така в зависимост от социално-политическите и идеологическите промени се менеше и интересът към различните страни на възрожденския процес и сега политическата и стопанската история на Възраждането са относително по-пълно проучени в сравнение с възрожденския културен живот.

Подобно гледище е оправдано единствено от общоисторическа позиция, тъй като от Освобождението досега българската възрожденска култура е обект на много и разнообразни проучвания. Дело предимно на изследователи — литератори, педагози, етнографи и фолклористи, езиковеди, изкуствоведи и философи, тези проучвания естествено са определяни и насочвани според гледната точка на съответния специалист.

Характерен пример в това отношение са проучванията на учебното дело и педагогическата мисъл през Възраждането, тъй като на практика те са едновременно и доста обстойно, и недостатъчно проучени. Този парадокс е резултат преди всичко от подхода на изследователите — педагози, които разглеждаха и продължават да разглеждат възрожденското образование в тясно педагогически аспект, без да анализират мястото и ролята му в цялостния обществен живот и в националноосвободителното движение.

Първостепенната роля на българското училище през епохата на Възраждането е отбелязана от българската историопис непосредствено след Освобождението. Тогава К. Иречек писа, че „... цялата история на българското възраждане е и история на българските училища[1]".

Макар че най-видните български историци от следосвобожденския период не се насочиха към конкретни изследвания на учебното дело, те го определиха като едно от най-високите достижения на възрожденската епоха. Разбирането, че нейна същност е борбата за духовно самоопределение и обособяване, олицетворявана от църковното и просветното движение — създателите на националното единство — властваше в нашата наука. „Могъщото просветно движение — писа П. Мутафчиев — е може би най-характерната проява на епохата на възраждането... тогава просветата имаше значението на средство за вглъбяване на националното съзнание и за развитието именно на националните елементи в живота ни."[2]

Основна роля за поставянето в центъра на възрожденския процес на културното и въобще на духовното развитие имаха литературните историци — изследователи на Българското възраждане. Като последователи на културно-историческата школа в литературознанието, въпреки различията в предпочитанията им към отделни творчески способи, Ив. Шишманов и М. Арнаудов, а в известна степен и Б. Пенев, обясняваха литературните и въобще културните явления чрез съществуващите обективни културно-исторически условия и акцентираха върху значението на възрожденското училище като основа и първоизточник на културното развитие. Така разглеждано, българското учебно дело се оказа едновременно и вярно, и недостатъчно точно оценено. От една страна, неговото действително значение за цялостното културно развитие, за националната консолидация и освободителни борби получи справедливо признание, но от друга, то бе откъсвано и дори противопоставяно на социално-икономическите и политическите процеси в националната революция.

Възрожденското училище стана обект на научен интерес от чисто педагогическа гледна точка още към края на миналия век. Зараждането на трайно внимание към историята на учебното дело през Възраждането съвпада и със създаването на специален интерес към поселищните проучвания. Въпреки скромните задачи, които си поставяха изследователите на отделните селища, постигнатите от тях резултати се оказаха изключително ценни, тъй като натрупваха градиво за цялостно проучване на българското образование през Възраждането.

След началния етап на събирателска работа постепенно бяха направени и първите опити за цялостно изследване на историята на българското образование и педагогическа мисъл, като най-голямо внимание бе отделено на възрожденската епоха. Сред тях изпъкват проучванията на Н. Ванков и Л. Доросиев, но и двамата се ограничават главно в системно излагане на събрания фактически материал[3].

Първият сериозен опит да се изяснят причините за характера на българското учебно дело и специфичните черти в неговото развитие направи П. Нойков в студия със сериозни научни достойнства[4]. С голяма стойност и значение е и стореното от Хр. Негенцов, макар че до смъртта си той не успява да обобщи събирания в продължение на десетилетия обилен фактически материал[5].

Обща и основна слабост на старата историко-педагогическа литература е едностранчивото разглеждане на възрожденското училище, чиито измерения не са разкрити като произтичащи от механизма на конкретното историческо развитие. Недостатъците в нейния подход към учебното дело са мотивирани до голяма степен и от водещите исторически схващания за същността на националното възраждане предимно като социално-културен процес, които попречиха да бъдат ясно разкрити взаимните връзки и влияния между просветата и училището конкретно и другите съставки на българското битие и обществено съзнание през Възраждането.

Идеологическото преустройство на българската наука и организационните мерки за поощряване и разширяване на изследователската работа предизвикаха оживление в изучаването на българското образование и педагогическа мисъл. Освен многобройните конкретни проучвания през последните 40 години, свързани с имената на О. Обрешков, Д. Дончев, В. Бойчева, М. Гечев и др., бяха направени и опити за обобщено разкриване на историята на българското образование, включително и през епохата на Възраждането. Сред тях изпъкват проучванията на Ж. Атанасов и Н. Чакъров, както и първият том от История на образованието и педагогическата мисъл в България[6]. Но и тези изследвания, които са предназначени главно за учебни помагала, също непълно разкриват мястото и значението на учебното дело във възрожденския процес и националноосвободителното движение. В случая неудачите са резултат както от подценяването за известен период на реформисткото направление в обществената мисъл за сметка на революционното, така и от продължителното безучастие на нашите педагози към преоценката за ролята на отделните социални групи във възрожденския процес, която бе направена от българската историческа наука. По този начин се замъглява характерът на българското просветно движение и то губи част от действителните си измерения, определяни от общонародното участие в него.

Дотук историците бяха споменавани по-скоро като създатели на концепции за епохата, върху които се градяха конкретните проучвания на специалистите, по история на възрожденското училище, отколкото като изследователи на културата и съответно на националната просвета. И макар че Хр. Гандев още преди повече от 40 години засегна в своите проучвания върху ранното Възраждане и неговите фактори редица въпроси с културно-политическо значение, едва в последните две десетилетия историците обърнаха по-трайно и по-масово поглед към възрожденската култура. При това тъкмо училището, със своята водеща роля в националното развитие, привлече най-силно техния интерес. В това отношение най-съществен за изследването на българското учебно дело е приносът на Д. Косев, Н. Генчев, В. Паскалева, Н. Жечев, В. Тонев, Р. Радкова, Й. Ванчев. Много допринесоха за изясняване на местната училищна история и специалистите от окръжните музеи. Въпреки това определено може да се каже, че историята на българското образование и педагогическата мисъл през Възраждането са недостатъчно проучени, тъй като повечето от изследванията на споменатите историци не разглеждат учебното дело в широките етнически граници или в контекста на цялостното национално развитие. Това състояние на проучванията даде основания да се обърнем отново към историята на възрожденското училище, но вече със стремежа да разкрием характера и главните тенденции в развитието му на фона на подготвяната национална революция. Единствено по такъв начин възрожденското образование би могло да се посочи като обществено явление с основна роля не само за създаването на новобългарската култура, но и при формирането на нацията и разгръщането на националноосвободителното движение.

Широкият хронологически обхват на темата, многопосочността на проблемите и тяхното постоянно преплитане — отражение от сложната картина на обществения живот през Възраждането — наложиха обобщаващия тон на изследването, като чисто педагогическите проблеми останаха в сянката на социалните, политическите и общокултурните измерения на възрожденското училище. По тези причини ролята на училището за националното развитие е разкрита на три различни равнища — в културно-просветната сфера, като част от цялостния живот на българското възрожденско общество и като съществена област в междунационалните отношения на Балканите.

При изследването наред с известни материали за учебното дело са привлечени и нови домашни и чужди документални източници, главно от българските архивохранилища — НБКМ–БИА, ЦДИА, НА–БАН, АИИ, както и от някои чешки архиви. По своето значение сред архивните материали изпъкват личните архиви и особено архивите на някои от по-големите и активни през Възраждането български общини. Основно е проучен и друг изключително богат източник на сведения за националното учебно дело — българският възрожденски периодичен печат. Нашироко е използувана съществуващата богата литература, спомени на съвременници, документални сборници и статистически проучвания. Допълнителни сведения са извлечени от чуждестранна литература, засягаща в една или друга степен развитието на българския народ през разглеждания период.

Поради невъзможността огромният материал, свързан с възрожденското училище да бъде използуван пълноценно и целесъобразно, не всичко от издиреното намира място на следващите страници. В посочената библиография обаче интересуващият се би могъл да намери подробни и конкретни данни за различни въпроси, засягащи учебното дело.

Трудът, който е пред вас, не е пълна история на българското училище през Възраждането. Негова главна цел е да разкрие стройността на учебното дело като съзидателно обществено явление и да покаже училището като първостепенна по значението си национална културно-политическа институция. Затова всички факти, събития и явления, приемани като сигурно установени и използвани при изграждането на нашата теза, са предадени обобщено и чрез препращане към съответното научно изследване.

Смисълът на подобна програма е мотивиран не само от необходимостта от познаване на епохата на Възраждането, на българското Ново време, проникнато от демократизъм, творческо съзидание и патриотично извисяване, но и от задължението да отстояваме тези жизнеутвърждаващи национални традиции и в днешния ден. Тъкмо актуалността на темата, постоянно подхранвана от особената чувствителност на българина към образованието на неговите деца, предизвика желанието да разберем отношението и знанията на нашите съвременници за училището през една далечна епоха. Написването на тази книга бе предшествувано от малка анкета с два въпроса: Каква е представата ви за българското училище през Възраждането? и Какви професионални и граждански качества е притежавал възрожденският учител?

Анкетирани бяха 100 души на възраст от 15 до 75 години: ученици, хора със средно и предимно хора с висше образование, т. е. една представителна, макар и разнородна социално и професионално група. Получените отговори дадоха материал за интересни изводи за историческата култура, гражданските позиции и самочувствието на анкетираните. В това отношение ще отбележим само, че анкетата остави впечатление за донякъде по-ясните познания на по-възрастните поколения за епохата на Възраждането. Причините за това са многобройни и с разностранен характер, чието изследване би трябвало да има съвременен адрес. Тъй като в случая ни интересува миналото, ние се насочваме само към онази страна от отговорите, която пряко разкрива съвременните представи за българското възрожденско училище. Докато вторият въпрос разкри почти пълно съвпадане на представите за възрожденския учител като добър педагог, патриот и обществено активна личност, отговорите на първия въпрос се различаваха и в отделни случаи влизаха в противоречие с изразеното мнение за учителите. Общият характер на първия въпрос целеше да провери доколко е познато развитието на българското учебно дело и едновременно да предизвика анкетираните към по-свободен израз на личното им отношение, вместо към употреба на банални формули. Анализът на отговорите на този въпрос категорично води до извода, че отдавна превърнато в символ на едно от най-ласкателните за националното самочувствие качества — любознателността, възрожденското училище съществува в представите на нашия съвременник повече като условен знак на една отминала епоха, отколкото като образ с конкретни измерения.

Една от най-съществените причини за това е, че в индивидуалното съзнание представата за възрожденското училище най-често се формира от смесването на неговите три най-разпространени образа: на килийното, на взаимното и на класното училище. В тази своеобразна симбиоза по-често главната роля имат новобългарските училища, докато старото килийно училище присъствува там повече като колоритна основа за сравнение.

От гледна точка на общественото развитие, превъзхождащата позиция на новото училище е напълно естествена, тъй като е въплъщение на водещата тенденция в осъществяването на възрожденския процес — на усилията за превъзмогване на исторически пропуснатото и за приобщаване към постиженията на модерния свят. В условно цялостния образ на възрожденското училище обаче чертите на „килията“ остават ярки и жизнени и нерядко изпъкват пред чертите на новото училище. Това се оказва последица не толкова от представата за значението на килийното училище като носител на стародавна просветна традиция или от свързването му с екзотичното излъчване на по-старата епоха. Причините за устойчивия образ на „килията“ са главно в нейната трайност, в съществуването ѝ като спътник на новобългарското училище до Освобождението. Този исторически феномен, напомнящ трагичните последици от нарушеното естествено развитие на народа и държавата, очевидно смущава историческите представи на не малко наши съвременници. Впрочем тук въпросът опира не само до техните познания, но и до деликатната област на националната психика. Не случайно част от анкетираните отъждествяват възрожденското училище с килийно училище на много ниско ниво. При това, извън отделните опити за оригинальничене, някои от тези отговори са предизвикани не толкова от пренебрежение към миналото, колкото от погрешна оценка на неговите реални стойности, подхранвана от самочувствието на днешния млад специалист.

В случая килийното училище с неговата карикатурна отдалеченост от подходящите за сравнение европейски образци е схващано като явление, подтискащо националното самочувствие и затова споменавано със снизхождение и насмешка. Несъстоятелността на подобно отношение, лишено преди всичко от чувство за историзъм, е очевидна. Затова, без да се впускаме в подробности, на следващите страници ще се спрем на същността и особеностите на българското килийно училище, на неговото развитие и роля за изграждането на новобългарското учебно дело.

БЕЛЕЖКИ КЪМ УВОДА

1. Иречек, К. Главно изложение върху положението на учебното дело в България. — Държ. вестник, 4, № 2—9, 1882.
2. Мутафчиев, П. Дух и завети на Възраждането. — Отец Паисий. 7, 1934, № .0. С., с. с. 198.
3. Ванков, Н. История на учебното дело в България. Ловеч, 1903; Доросиев, Л. Нашите класни, средни и специални училища преди Освобождението. С., 1925.
4. Нойков, П. Поглед върху развитието на българското образование от Паисий до края на XIX век. — ГСУ, 221, 1926.
5. Негенцов, Хр. Народното възраждане и училището.—В: България 1000 години, 927 — . 1927 г. С., 1930.
6. Чакъров, Н. История на българското образование. С., 1953; Чакъров, Н., Ж. Атанасов, История на образованието и педагогическата мисъл в България. С., 1962; История на образованието и педагогическата мисъл в България. Т. 1. С., 1975.

ПЪРВА ГЛАВА

ОТ СРЕДНОВЕКОВНИТЕ ПРОСВЕТНИ ТРАДИЦИИ КЪМ КУЛТУРАТА НА МОДЕРНИЯ СВЯТ

КИЛИЙНОТО УЧИЛИЩЕ – НОСИТЕЛ НА НЕУНИЩОЖЕНАТА ПРОСВЕТНА ТРАДИЦИЯ

Цялата многовековна история на килийното училище е своеобразен израз на господстващата роля на църквата в духовния живот на българите от покръстването им до приобщаването на нацията към идеите и обществените норми на модерния буржоазен свят. Естествено целите на това образование са били изцяло подчинени на една от крепящите средновековното общество дейности — подготовката за възприемане, утвърждаване и поддържане на християнската вяра, морал и култура, най-напред за нуждите на църквата и двора, на властващите слоеве, а по-късно и като всеобща идеологическа основа на живота.

Съществен момент още при началното изграждане на старобългарската християнска култура е, че тя се е развивала в тясно взаимодействие и по подобие на византийската[1]. Византийското влияние нахлува в българската държава след покръстването с неудържима сила, като се осъществява едновременно чрез официалната литература и чрез еретическите проповеди[2]. На практика то засяга всички сфери на живота, но особено подчертано е там, където пряко са заимствувани непознати преди културни образци, градени изцяло на византийска християнска основа. По този начин се възприема и системата на образование, особено в нейните първоначални форми. Например Климент Охридски въвеждал децата в елементарната грамотност по начин и на равнище, съответствуващи на първоначалното училище във Византийската империя[3]. Същевременно обаче, с възприемането на славянската писменост и осъществяването на образование на български, гръцкият език бързо бил изтласкан от черквата, училището и книжнината. Не случайно още в края на IX в. в една от проповедите на своето „Учително евангелие“, Константин Преславски напомня, че славяните са тръгнали по нов път и със своята славянска черква и книга „вече гонят гърците по отношение на образованието и културата“ [4].

През X в., както и по време на Втората българска държава, това амбициозно съперничество вече се опира на културни постижения, отредили водещо място на българите сред славянския свят. Затова, макар и да не достига върховете на византийската образователна система, средновековна България изгражда своя стройна и ефективно действуваща система на образование, приспособявайки византийските образци към особеностите на своята духовна природа и култура.

В структурата на българското образование до османското нашествие найдолния пласт заемат прицърковните и манастирските елементарни училища, следвани от онези манастирски училища, в които богослужебното обучение се разширява, докато се стигне до няколкото просветни центъра, в които обучението търси дълбочините на богословието и висините на книжовността — преславския манастир „Св. Панталеймон“ на Наум, Константин Преславски, Йоан Екзарх, Черноризец Храбър и др., охридското средище на Климент Охридски, както по-късно и търновските манастири — Килифаревския на Теодосий Търновски и „Св. Троица“ на Патриарх Евтимий.

Тъй като османското нашествие разрушава тази образователна структура, ще хвърлим поглед единствено към преживелите го елементарни училища. В тях децата получавали начални знания по четмо и писмо, но преди всичко учели „науст“ молитви и текстове от свещеното писане. Сведения за такова ранно учение се съдържат в някои жития на светци като Иван Рилски и Иларион Мъгленски, но особено интересни са в житието на Филотея от Патриарх Евтимий[5]. Тя била дадена на учение шестгодишна, което уточнява не само началната училищна възраст, но е и първо сведение за учение и на момичетата през XII в.

За начина, по който е осъществявано обучението в навечерието на османското нахлуване, единственият по-обширен източник е съчинението на Константин Костенечки „Разяснено изложение за буквите“, наричано още „Сказание за буквите“[6]. Този граматически трактат, писан не по-късно от 1418 г., е посветен на сръбския правопис и на обучението в училищата на Сръбското кралство, където Константин намира възможност за свободна дейност. „Сказание за буквите“ е преди всичко доказателство за всеобщото въздействие на езиково-правописната реформа на патриарх Евтимий върху източнославянските литератури. Тъкмо като ревностен защитник на търновската реформа Константин смятал, че отклонението на сръбските книжовници от нея поражда „богохулство“ и „ереси“, което водело и до неправилно обучение на децата. Но докато позицията му спрямо сръбския езиков развой е консервативна, тъй като не отчита някои негови особености, по въпроса за обучението неговите възгледи са изключително интересни. Най-силно впечатление сред тях прави идеята за изучаване на азбуката по звуковия метод. Очевидно е, че Константин Костенечки е видял предимствата на запаметяването на буквите според техния гласеж (звуков изговор), с което изпреварва появата на звуковия метод в Европа с близо четири века.

Дали тази идея е догадка на самия Константин или е потвърждение на съществуваща от преди практика в някои български училища, например в Бачковския манастир, където той е учил и където е бил заточен Патриарх Евтимий, е невъзможно да се установи. Във всеки случай нито друг исторически извор, нито учебната практика до XIX в. свидетелстват за използването на подобен метод на обучение, вместо обичайното усвояване на буквите чрез тяхното разтегнато наименование — аз, буки, веди и т. н.

Беглият поглед към състоянието на началното обучение в средновековна България и споменатата радикална методическа догадка на Константин Костенечки подсказват за потенциалните възможности за развитие на българското училище, буквално парализирани от османското нашествие. С разгрома на българската държава и църква практически е разрушена създаваната на християнска основа в продължение на повече от пет века образователна система.

Завоевателят унищожава организационната структура на учебното дело в средновековна България, но не премахва изцяло неговите възможности за съществуване. Проникнала в християнска Европа, стихията на мюсюлманския верски фанатизъм залива първо и най-мощно българските земи. Въпреки жестоките разрушения на църкви и манастири, въпреки безмилостното изтребление на висшия и на значителна част от нисшия клир, въпреки масовите помохамеданчвания на населението християнската религия продължавала да живее. До вчера идеология на свободното българско царство, вяра за всичките му поданици, но най-вече опора за господството на владетел и боляри, сега християнството се превръща в идеология на роба. Подтисник вече не бил господарят-християнин, а завоевателят-друговерец. Този главоломен социален обрат, както и постоянната заплаха от физическо унищожение, превръщат християнската религия в единствено упование за спасение за повечето българи и обезсмислят съществуването на ересите. Същевременно опазването на традициите в духовния живот е възприето вече не само като каноническо изискване, но и като осъзнавано средство за оцеляване. Непрекъснато утвърждаваща надеждата в божията закрила и смисъла на човешкото съществуване, опряно на определени социални и нравствени норми, сега погазени от завоевателя, християнската религия укрепва в българите и народностното чувство, и верската ревност. Така в новите условия на робство консервативната същност на религията придобива подчертано прогресивни функции.

Опазването на традициите в духовния живот само по себе си представлява обучение на следващите поколения, въвеждането им във владението на едно културно наследство. Оцелелите след първите бури на завоеванието манастири се превръщат отново в просветни огнища, а образованите духовници—в продължители на учебните и книжовните традиции. Така чрез християнската религия и част от нейните образовани служители се осъществява духовната и културната приемственост от епохата на средновековната българска държава. В първия век на робството възможностите за дейност на малкото неразрушени културни огнища трябва да са били на границата на едва съществуващото. Днес е невъзможно да си представим ясно истинските измерения на физическата и моралната разруха, обхванали българското население след гибелта на неговата държава и нейната процъфтяваща култура. Няма съмнение обаче, че в тези първи десетилетия книжовността е мъждукала по-скоро като отчаян опит да се разкаже ужасът от българския погром и да се въздаде молитва на Бога за спасението, отколкото да се учи и пише като израз на връщането към нормална просветна дейност.

Още след Черменската битка (1371) и преди да настъпи окончателно гибелта на балканските държави българският книжовник Исай Серски пише в една летописна бележка: „... Никога ухо не е слушало или око не е виждало неволите и злочестините, що се изсипаха над всички западни градове и области... турците се пръснаха и полетяха по цялата земя подобно на птици по въздуха. Едни от християните бяха изклани, други отвлечени в плен, а онези, които останаха, и тях несретна смърт ги покори, защото погинаха от глад... Уви, какво прискърбно зрелище бе настанало! Опустя земята, лиши се от всичките си блага, загинаха людете, изчезнаха добитък и плодове... нямаше кой да ги избави и спаси: всички бяха обзети от турския страх и юначните някога сърца на доблестните мъже сега се бяха обърнали в слаби женски сърца... И наистина тогава живите облажаваха по-рано умрелите.“[7] Със своя дълбоко емоционален разказ за настъпилата трагедия Исай поставя началото на една устойчива летописна традиция, просъществувала през всички векове на робството. През XV и XVI в. подобни скръбни бележки особено зачестяват, сякаш, за да подчертаят безизходността и отчаянието на християните, превърнати от завоевателя в „скот несьмысльны“[8].

В атмосферата на всеобща покруса опитите да се открият причините за сполетялата балканските народи участ неизбежно водели — в духа на епохата — до извода за божие наказание поради неразбирателството помежду им и поради неблагочестивия им живот. Не случайно водещо място в литературата заемат агиографските съчинения — жития и похвални слова за светци, сякаш за да посочат пътя към спасението единствено в благочестието от миналото. Тази насока в литературното развитие още по-силно подчертава консервативното начало на вглеждането в миналото, на самобичуващото сравнение между светостта на канонизираните избраници и собствената нищожност, на подчертаването на греховността на царства и владетели, предизвикала наказанието. Същевременно споменът за свободния живот в миналото и осъждането на завоевателя придават и специфично патриотично звучене на много от тези похвални слова и летописни бележки.

В края на XIV и началото на XV в., освен разрушенията на културните центрове и гибелта на образовани люде, възможностите за просветна дейност в българските земи намаляват и поради вероятно масовата емиграция на оцелели книжовници. Григорий Цамблак и Константин Костенечки са най-известните измежду българските книжовници, които намират поле за свободна дейност в Сърбия, Русия, Влахия и Молдова. Извън съмнение обаче е предположението, че бягството от завоевателя отвежда там още десетки неизвестни сега техни събратя. Не случайно през XV век се засилва не само количественото, но и качественото проникване на българската книжнина в сръбската, руската, влашката и молдовската литература, а реформата на Патриарх Евтимий се налага и в тях като всеобщо приета[9].

Същевременно поради голямото унищожение на книги при и непосредствено след завоеванието около средата на XV в. се осъществява едно ясно изразено общуване между отделните балкански манастири. Връзките на Рилския манастир например с Жеглиговския „Матейче“, със Светогорските манастири, а малко по-късно и с някои манастири отвъд Дунав, са доказателство, че в оцелелите културни огнища започва нормализирането на книжовно-просветната дейност. В това отношение особено активни са контактите между манастирите от западните и югозападните български земи и сръбските книжовни центрове във все още свободното сръбско кралство. В резултат се създава обща книжовна школа, опряна на Евтимиевата реформа, която получава наименованието Ресавска. Нейни най-ярки представители сред българските книжовници са Константин Костенечки, Григорий Цамблак, Владислав Граматик, Димитър Кантакузин, Димитър Кратовски[10].

Впрочем, най-добрите старобългарски литературни образци и Евтимиевата реформа са в основата на създаваната нормативна книжовна система, която остава обща за православните славяни и населението на румънските княжества дори до края на XVIII в.[11]. Сякаш гибелта на българската държава и нейната основна културно-просветна институция — независимата църква, по своеобразен начин ускоряват проникването на българската литература сред православното славянство както поради отпадането на някои задръжки в междудържавните отношения, така и като израз на единението в общата съдба пред общия противник. Погледнато като културно-исторически факт, създаването на такава нормативна система е консервативен акт, който в условията на съществуващата историческа действителност играе за българския народ по един парадоксален начин утвърждаваща културно-политическа роля.

След османското нашествие връзката между българското литературно развитие и поддържането на образователните традиции остава жива и непосредствена. Дори през първите десетилетия, макар и да не съществуват данни за това, можем да допуснем, че в личността на повечето от оцелелите просветни люде са се сливали в едно и книжовникът, и учителят. Само така сред дълбоката българска разруха биха могли да оцелеят и грамотността, и литературата.

Разбира се, едва ли всеки книжовник е бил и учител, но всеки учител сигурно е бил и книжовник. Това естествено сливане на учение и книжовност се оказва толкова трайно, че остава характерно за културния живот и през новобългарския период на възрожденската епоха. Така след гибелта на българската държава училището остава в непокорената територия на духа, която въпреки катаклизмите на времето единствена е могла да се развива свободно, със самосъзнание за собственото си минало.

Училищата към манастирите (от XV в. нататък) са известни в науката като „килийни“, според наименованието на стаята, в която са обучавани учениците. По този начин се прави разграничение между елементарните училища (манастирски и прицърковни) на средновековната българска държава и българските училища след нейната гибел. Всъщност това разграничение е доста условно, тъй като те не се различават по своята образователна характеристика и идейна същност. И преди, и след османското нашествие, българските училища съществуват на религиозна основа в духа на източното християнско православие и на старобългарските просветни традиции, създадени след първотворческото дело на братята Кирил и Методий. Нещо повече—през XV в., когато просветните и книжовните традиции се съхраняват най-напред в позначителните от оцелелите манастири — културни огнища, училищата вероятно са били над равнището на най-нисшите преди манастирски и църковноенорийски училища. След XVI в. обаче започва елементаризирането на килийните училища. Това явление е предизвикано от увеличаването на училищата поради възстановяването на разрушени или изграждането на нови манастири, поради постоянното нарастване на българското население в градовете и създаването на нови, чисто български селища в планините, където били изграждани църкви и били откривани метоси на големите манастири.

Едва ли може да има съмнение, че много от новооткритите училища са давали нещо повече от елементарна грамотност. При специфичните условия на българското обществено развитие това се оказва неизбежно. Лишено от координираща и направляваща сила, наложеното от обективната действителност разрастване на училищата довежда до момент на обратно взаимодействие между количественото им натрупване и качественото им състояние. Този момент е и пряко свързан с настъпилото през XVIII в. засилване на гръцкото просветно влияние. В случая обаче не става дума за увличащия пример на по-рано развиващата се новогръцка култура. Ранните години на възрожденската епоха се характеризират както с все по-отчетливата проява на нови явления в социално-икономическото развитие, така и с трайното навлизане на гръцкия език в живота на българската общност. Макар етнически и езиково да са подчертано различни, българи и гърци живеели верски единно под религиозното управление на гръцката Цариградска патриаршия. Съществувайки пред османската власт като най-значителен, а в последствие и единствен представител на поробените християни, Цариградската патриаршия олицетворява за всички тях религиозното началство и канонически, и практически. При елементаризирането на българските килийни училища, предизвикано от количественото им нарастване, се създава възможност консервативното преклонение пред „своята“ религиозна институция постепенно да измества историческия спомен за религиозно-просветната самостойност и да улеснява проникването на гръцкия език и в българската църква, и в българските училища. Макар това гръцко проникване да е твърде характерно за ранното Възраждане, то съвсем не било повсеместно явление. Тъкмо в този смисъл разрастването на училищната мрежа и особеностите в развитието на българското училище през неговия „килиен“ период са особено показателни.

Съществуването на първите „килийни“ училища се свързва с едни от най-значителните български културно-просветни центрове през Средновековието — Зографския манастир на Атон, Рилския манастир, както и някои манастири в Македония (Лесновския „Св. Гаврил“ — Кратово, Жеглиговския „Св. Богородица“ или още „Матейче“ — Скопско, „Св. Наум“ край Охрид, „Св. Яким“ до Крива паланка, „Успение Богородично“ край Прилеп, „Св. Атанас“ до с. Лешок — Тетовско, и други и в западните български земи), Погановския „Св. Иван“ край Цариброд, сега Димитровград (Югославия), Драгалевския „Св. Богородица“; Кремиковския „Св. Георги“, Елешнишкия „Успение Богородично“ и други край София, Бобошевския, Етрополския „Св. Троица“, известен и като „Варовитец“, Гложенския „Св. Георги“ (Тетевенско), Черепишкия „Св. Богородица“ и Карлуковския „Успение Богородично“ (Врачанско) и др.[12] Същевременно, въпреки че османското завоевание е било най-разрушително в Мизия и Тракия, и там — главно закътани в планината — продължават да съществуват няколко манастира като книжовни средища: Бачковският „Успение Богородично“, Кукленският„Св. Безсребърни Козма и Дамян“,Дряновският„Св.Архангел Михаил“,Лясковският„Св.Петър и Павел“ и др. Много от споменатите манастири са били ограбвани и разрушавани през XV и XVI век неведнъж, но бързо са възстановявани и животът в тях не е замирал задълго[13].

През XV и XVI в. центърът на културно-просветния живот на българите се измества на запад. Това се дължи на факта, че Търновското царство получава най-разрушителния удар при османското нашествие, докато много от манастирите в западните и югозападните български земи остават по-встрани от главните пътища на османските войски. От особено значение за тях била възможността да принадлежат към канонично безспорна църковна организация, чието съществуване създавало не само йерархичен ред, но доколкото е било възможно и закрила за живота им. Тъкмо такова значение имала за Македония и западните български земи (Кюстендилско, Софийско и Видинско) Охридската архиепископия.

Създадена от византийския император Василий II през 1018 г. като форма на българското самоуправление след унищожаването на Първото българско царство, Охридската архиепископия била смятана за канонически приемник на Преславската и Търновската патриаршия[14]. Такова самочувствие са имали и охридските първойерарси, особено след унищожаването на Търновското царство и Търновската патриаршия. В средата на XVII в. софийският католически архиепископ Петър Богдан съобщава, че православните българи наричали Охридската църква патриаршия, а понякога патриаршески титул носели и самите охридски архиепископи[15]. И макар че повечето от тях били гърци и книжнината в архиепископията била създавана на гръцки език, тя ставала изразител на български идеи, в които се възпроизвеждали „всички спомени за основаването на българската църква и за миналото на тамошното население“, наричано не другояче, а българи[16]. В този смисъл, независимо че става проводник на гръцкия език и култура сред българското население от югозападните земи, със самото си съществуване като носител на спомена за българското минало Охридската архиепископия неизбежно подхранвала и традициите на българската грамотност и книжнина.

Положението на населението в Мизия и Тракия, което преди било под юрисдикцията на Търновската патриаршия, било несравнимо по-трудно. След гибелта на Търновското царство патриаршията в старопрестолния град била антиканонично подчинена на цариградския патриарх и превърната в митрополия[17]. Поставянето на новата митрополия на 11-то място в списъка на митрополиите подсказва, че нейният диоцез е бил смятан в Цариград за второстепенна по значение религиозна територия[18]. Това понижение едва ли е било само израз на неуважение към довчерашния най-силен съсед и съперник. По-скоро то е било отражение на практическата невъзможност да се установи нормално църковно управление над страната, в която завоевателят утвърждавал своята власт с огън и оръжие.

По това време благотворно влияние върху поробените християни и усилията за поддържане на българската книжовна традиция в югозападните български земи е оказвало и съществуването до 1459 г. на васално сръбско кралство. С него, както бе подчертано, тамошните български манастири поддържали тесни връзки. За духовното ръководство на Охридската архиепископия в тази част на полуострова свидетелствува и фактът, че около 1463 г. ѝ се подчинява и бившият диоцез на сръбската патриаршия, унищожен заедно със сръбската държава.

Около век по-късно, тук настъпва една промяна, която ще играе особено важна роля в съдбата не само на сръбския народ – възстановяването през 1557 г. на Печската сръбска патриаршия. Сърбите получават църковна организация от държавен характер, задължена да сътрудничи на османската власт, която утвърждавала със султански берати нейните патриарси. Печската патриаршия била включена във фискалната система за сръбските земи и това трябвало да обедини сърбите, да ги направи политически отговорни и да обвърже в установен ред различните прояви на тяхното самоуправление[19]. Тези права гърците вече имали посредством Цариградската патриаршия, но те били твърде ограничени, тъй като по това време гръцкото население било подтискано във всяко отношение по-силно от сръбското. Положението се променя значително по-късно, около средата на XVII в., когато стопанското и политическото издигане на гърците в Империята става една от причините за последвалото през XVIII в. унищожение на Охридската архиепископия и Печската патриаршия.

Благоволението на султан Селим I и Високата порта към сърбите не било случайно. То дошло като отговор на сръбското сътрудничество при превземането на Банат, но преди всичко като резултат от застъпничеството на румелийския бейлербег Мехмед Соколович, тогава трети везир, който бил потурчен сърбин[20]. Неговата роля за възстановяването на сръбската патриаршия е подчертана от факта, че някои сведения сочат първия патриарх Макарий като негов брат, други като племенник или въобще като близък родственик. Впрочем на сръбския църковен престол остават до 1586 г. един след друг четирима представители на династията Соколович[21].

Ако обръщам повече внимание на тези събития, то е заради несъмнената им роля и в живота на българите. Най-напред значителна част от западните български земи с тамошните манастири, между които и Рилският, са подчинени на Печската патриаршия до унищожението на автокефалната сръбска църква през 1766 г. После, защото от падането си под ударите на завоевателите през 1382 г. до средата на XIX в. София е седалище на румелийските бейлербегове, което подпомагало развитието на града и околностите. Към това ще прибавим и могъществото на Османската държава през XVI в., която в началото и особено около средата на века – при Сюлейман I Великолепни – става световна империя и достига най-високите си върхове. Възходът на империята изразявали не само нейните военни успехи или засиленото строителство, обхванало обширната ѝ територия, разпростряна на три континента. В основата му лежало преди всичко нейното стопанско стабилизиране чрез изграждането на основните принципи на собствеността и регламентиране задълженията на различните категории население и особено чрез опита на Сюлейман да създаде система на правосъдие, закриляща живота, собствеността и честта на поданиците, без оглед на вероизповеданието им[22]. Не случайно при неговото властване населението на Империята почти се удвоява от 12 на 22 милиона[23]. И най-накрая, горепосочените събития са от особено значение за българите и поради факта, че тъкмо в средата на XVI в. румелийски бейлербег, а по-късно и Велик везир, е споменатият Мехмед Соколович. Без да му приписваме и най-слаба симпатия към българското население, има основания да смятаме, че усилията му за модернизиране на Империята и покровителството му за сърбите и тяхната църковна йерархия са се отразили стимулиращо и върху живота на българското население.

В подкрепа на това предположение служат и относително многобройните податки и сведения за възстановяването или изграждането на редица български манастири през XVI в. не само в западните български земи, но и в Мизия и Тракия[24]. Там, с течение на времето, властта на цариградската патриаршия се утвърдила, още повече че след падането на Цариград тя била превърната в „административна машина със значителна власт над православното население“, която постепенно се врастнала в османската държава[25].

Патриаршията особено се активизирала през втората половина на XVI в., когато на няколко пъти върховната власт била в ръцете на патриарх Йеремиас II, наричан още Велики — показателно прозвище във време, когато величието било монопол единствено на владетелите — друговерци. Горд и високомерен човек, той бил привърженик на безукорната администрация и което е по-важно, бил горещ почитател на просветата и книжнината[26]. При строгия ред, който този патриарх се стремял да наложи, препоръките му към митрополитите да се грижат за основаването и поддържането на училищата вероятно са били изпълнявани.

Патриарх Йеремиас II е пътувал из българските земи и тъкмо той установява връзки с московските владетели, като лично ръкополага първия руски патриарх Йов.

Едва ли може да има съмнение, че при тези условия се е активизирал и българският духовен живот, българската грамотност и книжнина. Впрочем, ако пренасянето на военните действия далеч от нашите земи — в Средна Европа, Северна Африка и към бреговете на Индийския океан — допринася за стопанското и духовното съживяване на българското население, първите сериозни османски военни неуспехи край Виена и особено в морската битка край Лепанто активизират българите и политически. Новите моменти, настъпили в живота им, ясно проличават от факта, че при потушаването на Първото Търновско въстание през 1598 г. само в северните склонове на Балкана били разрушени, според някои сведения, 250 църкви и манастири[27]. Още по-категорично сведение за нараснalия брой на българските духовни огнища от това време е летописната бележка за потурчването на чепинските българи към средата на XVII в., в която поп Методи Драгинов съобщава, че само между Костенец и Станимъка били „разсипани... 33 монастире и 218 църкви“[28]. Дори да са силно преувеличени и тези, и по-горе споменатите цифри подсказват, че въпреки постоянната несигурност в живота на българското население, броят на неговите храмове постепенно се е увеличавал, а с това несъмнено се е разширявала и мрежата от български килийни училища.

През последните десетилетия на XVI-ти и особено в началото на XVII в. в живота на българите се вмества едно ново, непознато преди по своите размери прозелитично явление — религиозното и културно проникване на католицизма. Замислена като средство за възпиране на османския натиск срещу Средна Европа, неговата политическа пропаганда била осъществявана от римската Света конгрегация за разпространение на вярата и с активната подкрепа на Хабсбургите. Отблъскването на османските турци от Виена и военнополитическото укрепване и издигане на Австрия в края на XVI и през XVII в. утвърждават надеждите на поробените балкански християни в освободителните стремежи на австрийския трон и вероятно улесняват приобщаването на част от българското население към католизицма.

В началото на XVII в. католическата религия е приета в редица павликянски села в Свищовско и Пловдивско, по поречието на Осъм и Янтра, от населението в Чипровец и някои близки селища, също и в Охридско[29].

Прозелитичните усилия на Римокатолическата църква в българските земи намират израз не само в създаването на една нова религиозна институция — Българската католическа архиепископия, но и в откриването на училища, разпространението на книжнина, изпращането на български младежи на учение в чужбина—главно в Италия (Лорето, Рим, Флоренция) и по-рядко в Австрия, Германия, Полша. Приобщаването на българите-католици към културата и просветните образци на католическа Европа чувствително променя културното им състояние в сравнение с останалите техни сънародници. Не случайно от католическите среди излизат най-образованите българи на своето време: епископите Илия Маринов, Петър Богдан, Бакшев, Петър Парчевич, Филип Станиславов, Кръстьо Пейкич, учителят Иван Лилов и др. Документалното наследство на българската католическа интелигенция от XVII в. разкрива, че наред с теологическото си образование те са възприемали в известна степен и европейската хуманистична мисъл[30]. Съвсем естествено в своята просветна дейност католиците се стремят да следват утвърдените образци на образованието в католическа Европа. Съществуват сведения, че в две от най-активните прозелитични огнища—Чипровец и Копиловец—са правени опити за ограмотяване на всички деца в училищна възраст, при обучението са използувани проверени в практиката учебници, на учителите е заплащано от Конгрегацията и т. н. — все педагогически и организационни достижения, които били не само невъзможни, но и немислими за килийните училища на православните християни[31]

Религиозната принадлежност на част от българското население към Римокатолическата църква не променя народностното му самосъзнание нито представата за принадлежността му към славянството, нито пък го откъсва от самата славянска писменост. В това отношение развитието на патриотичното и политическото съзнание на българите-католици изпреварва епохата на Възраждането и не случайно още през 1688 г. Чипровското въстание става изразител на техните въжделения и усилия за освобождение.

Обучението в училищата, както и цялата официална кореспонденция се извършвали не на български, а на хърватски — писмено с босненска кирилица, но често и на латиница. Това издигало допълнителни прегради между католиците и българската писменост и книжнина, но много повече между православните християни и католическата литература. Впрочем контактите между двете религиозни общности вероятно са били случайни поради религиозната ревност и съперничество помежду им в духа на християнските традиции. Още повече, че ръководителите на Българската католическа архиепископия като че ли са използвали своето положение повече за политически освободителни действия, отколкото за религиозна пропаганда. Ограниченият брой на католиците обаче не дал възможност техните просветни постижения да станат широко известни сред православните християни и да повлияят върху тяхното образование.

Поражението на Чипровското въстание нанася непоправим удар не само върху най-развитите български католически общини — тези от Северозападна България, но и върху възможностите им за културно-просветно сближение с останалото българско население. По-късно, през епохата на Българското възраждане, националноосвободителната идеология се опира върху религиозното единство на нашия народ и католицизмът, въпреки голямото му значение в политическите комбинации на някои възрожденци, остава чужда духовна територия за новобългарската култура. Затова учебното дело на българите-католици, макар и да внася ценни страници в общата история на образованието на българския народ, остава встрани от неговите основни задачи, усилия и постижения.

Успоредно с количественото увеличаване на училищата постепенно настъпват промени и във формата на съществуването им. От XVI в. училищата постепенно излизат извън манастирите и навлизат в бита на българското население като една от малкото негови поселищни институции. Това става чрез създаването на килийни училища към църквите и манастирските метоси в по-значителните селища. Така в София — най-значителното българско книжовно-просветно средище през XVI в. — е имало, по сведение от 1578 г. на протестантския проповедник Герлах, две училища за подготовка на свещеници[32]. За наличието на интензивен културен живот и многобройно образовано духовенство в града пише и софийският книжовник Матей Граматик, според който в София имало „просвещени“ архиереи, „благочестиви“ свещеници, „благоговейни“ и „ангеловидни“ дякони, „непорочни“ и „правоверни“ четци, „изкусни“ ритори, „целомъдрени“ певци и доместици[33].

Ако София като селище-столица на Румелийското бейлербегство е най-яркият пример за настъпилото раздвижване сред българите през XVI век, Рилският манастир дава най-убедителните доказателства за благотворната роля на големите манастири вече като проводници на манастирските просветни традиции до българските селища не само в близките им околности, но и далеч на север и на изток. Това ставало чрез откриването на манастирски метоси в различни български селища. Към средата на XIX в. те били вече 50, като в повечето от тях рилските таксидиоти откривали и училища[34]. Въпреки че сведенията за съществуването на тези училища са предимно от края на XVIII и началото на XIX в., вероятно и преди това рилските монаси са поддържали килийни училища в метосите на манастира. Значителен брой метоси в българските земи са имали и Атонските манастири, главно Зограф и Хилендар.

Една част от съществуващите многобройни податки за обучение в четмо и писмо през XVII и XVIII в. не се отнасят само до дейността на „титулованите“

даскали и граматици в създаваните „килии“. Както отбелязва Хр. Гандев, „особено голямо значение за масовото опазване и разпространение на българската писменост през XVIII в. има безименното и почти незабележимо дело на селските свещеници“[35]. При консерватизма на селото и липсата на средства за малките църкви поддържането на тяхната богослужебна литература е ставало само със собствени сили, по пътя на една примитивна книжовна приемственост.

Новите явления в социално-икономическото развитие на българското общество и особено в градския живот неизбежно се отразяват и върху съществуването на килийните училища. Поради консервативната си природа те се оказват най-трудно податливи на промени в организацията и методиката на обучението. За сметка на това обаче нарастващите просветни нужди на селищата с предимно търговско-занаятчийски облик довеждат до промени в статута и облика на много от новооткриваните училища. Така през XVII и по-подчертано в началото на XVIII в. започва откриването на частни килийни училища от свещеници и отделни грамотни миряни. Част от тези светски лица са били занаятчии, чиято професия е изисквала знание на писмо и четмо, както и на религиозния култ. Такива били например зографите, някои от които се занимавали и с учителство[36]. Друга част от светските учители били занаятчии, чийто занаят позволявал едновременното занимание с учениците, или пък хора с физически недъзи, които ги правели непълноценни за тежкия труд на полето и в занаятчийските работилници[37]. И най-накрая, повечето от частните учители били свещеници, чиято служба в църквата не носела достатъчно приходи за издържането на обикновено големите им семейства. Впрочем съществуват данни, че през XVIII в. Патриаршията забранява ръкополагането на неграмотни свещеници[38]. През XVIII и началото на XIX в. българските свещеници, почти без изключение, работели имотите си, или упражнявали някакъв занаят. Впрочем почти до края на XVIII в. те и по външен вид не се отличавали от останалите миряни. Не случайно, живеейки повече в това битово-светско отколкото духовно-църковно ежедневие, „свещеничеството не смогнало да се обособи от останалия народ нито обществено, нито по призвание, нито по образователен ценз“[39]. При тази неотделимост на свещениците от обичайната ~~мирска~~ социална среда можем да открием интересна двойнственост в ролята им на учители. От една страна, в малките селища те олицетворяват едновременно консерватизма на църквата и консерватизма на земеделската провинция, като по този начин опазват българските културно-просветни традиции, макар и на едно примитивно равнище. От друга страна, и свещениците килийни учители се оказват неизбежно повлияни от настъпилите през XVIII в. обществени промени в по-големите селища от градски тип. Поставени в чисто българска културна и религиозна среда, при необратимо изменящи се социално-икономически условия, част от тях стават проводници и на идеите за промяна на образователните традиции в съзвучие с нуждите на времето. Освобождаването на дейността им от догматичното следване на българските културно-просветни традиции и предпазливото им отношение към новоналаганите патриаршески образци на гръцката духовна култура било естествена последица от липсата, в повечето от тези селища, на представители на гръцката църковна власт. Така тези български свещеници, макар и плахо, постепенно обогатявали образователното съдържание на килийните училища.

В селищата обаче, където гръцката църковна власт била особено силна или съжителствували българи и гърци, идеите за промени често намирали израз чрез приобщаването към чуждите духовни и религиозно-просветни образци. Възприемането на гръцкия език в килийните училища отразявало едновременно стремежа към подобряване на образованието и противоречащата му привързаност към догматичните изисквания на властващата религиозна институция. Това обществено противоречие, на което в конкретния случай стават изразители част от свещениците, е доказателство за все още твърде ниската през XVIII и началото на XIX в. степен на идеологическо развитие на българския народ, поради ниското му културно и социално-икономическо равнище и всеобхватното господство на религиозния светоглед в неговия живот.

Разбира се, трябва да се има предвид, че насочването на повече духовни и светски лица към учителската професия през XVIII в. едва ли е било предизвикано само от социално-икономически причини. За значителна част от тях можем да допуснем, че са търсели в новото поприще задоволяване както на своята привързаност към духовните занимания — книжовни и просветителски, така и възможност за издигането на социално-културния си престиж. А такива мотиви е вероятно да са имали подтиците си от разширяването на духовния кръгозор на част от тези нови учители и от едно ново, повишено личностно самочувствие.

Ако откриването на частните килийни училища е било опит да се отговори на нарастващите просветни нужди в тон с изискванията на социално-икономическото развитие, създаваните към края на XVIII в. общински (общи) килийни училища са ясно доказателство за превръщането на тези нужди в осъзнаван обществен проблем[40]. Рядко срещани през XVIII в. и почти повсеместно явление в стопанско и културно по-развитите селища през първите десетилетия на XIX в., общите килии бележат превръщането на училището действително в обществена институция. Макар и все още религиозни по характер и подчинени на християнската духовна власт, общинските училища са началото на нов етап в управлението на българското учебно дело. Той е свързан с първенствуващата роля в общинския живот на стопански бързо развиващите се селища на един или неколцина богати търговци-скотовъди (джелепи и бегликчии), които придобиват положение на чорбаджии. Такива били жеравненските чорбаджии Вълко Пенов и синът му Тодор, Божил чорбаджи в Котел, Илия Цоньов-Видинлията в Габрово, чорбаджи Стоенчо Груйоглу в Казанлък, хаджи Тошеви във Враца, Чалъкови, Догановци и Груевци в Копривщица и Пловдив, някои старозагорски, еленски, троянски чорбаджии и т. н. Постепенно някои от тях наложили почти пълна авторитарна власт над българското население в своите селища и техните околности. По този начин развитието на учебното дело, вече схващано като общинска работа, почти напълно зависело от техните представи за значението на училището и въобще за смисъла на просветата. Когато местните първенци се отличавали със справедливост и по-голяма широта на възгледите — Хаджи Тошеви, чорбаджи Тодор от

Жеравна, Чалъковци и др. — училищата били поддържани добре, докато в обратните случаи те креели под суровата воля на назадничави общински управници. От социална гледна точка, преодоляването на пълното господство на чисто религиозната власт в обществения живот на българските селища е естествена последица от настъпилите промени в обществено-икономическото развитие. Авторитарната природа на чорбаджийското управленчество обаче, въпреки приноса му като цяло за развитието на българските общини, не внася нещо прогресивно в социално-битовите отношения. В този смисъл то добавя към традиционната консервативност на духовната власт консервативни методи на управление, вече на светска основа. Не случайно през целия XIX в. еснафите и въобще новите буржоазни сили ще водят упорита борба за овладяване на общинското управление и за демократизиране на живота, в това число и на учебното дело.

Превръщането на килийните училища в общински институции, управлявани от светски лица, издига чувствително значението на училищата в живота на селищата и довежда до настаняването им вече в специално построени сгради. Самостоятелна постройка за общото училище е издигната в Котел още през 1740 г. (също през 1814), но повечето сведения за такива строежи са от края на XVIII и особено от началото на XIX в.: Самоков (1800 и 1816), Неврокоп (1811), Елена (1813, 1815), Свищов (1815, 1832), Русе (1818), с. Енина, Казанлъшко (1815), Шумен (1820, 1831), Пирдоп (1820), Копривщица (1822), Пазарджик (1823), Етрополе (1830) и др.[41]

От това време са и първите сведения, че килийните училища стават достъпни и за момичетата, както и първите донякъде мъгляви споменавания за даскалици и въобще за грамотни българки[42]. Както изглежда, това са били изключително редки случаи и осъзнаваната необходимост от образование на българските девойки става общоприет културно-просветен факт едва през втората половина на XIX в.

Видовото разнообразяване на килийните училища и промените, които водят до засилване на влиянието на светските среди в тяхното управление, са по-скоро външните белези на развитието, изживявано от българското учебно дело през неговия „килиен" период. Същността на училището, определяна от характера на образованието и конкретно от учебното съдържание, се откъсва от устоите си, формирани през Средновековието, далеч по-трудно. Килийното обучение не променя религиозния си характер и постепенното навлизане в учебното съдържание на светски знания е по-скоро съобразяване с практическите нужди на издържащите училищата миряни, отколкото идейна преоценка на неговите основни принципи. Схоластични по дух, тези съхранени принципи не позволяват радикални преобразования нито на учебното съдържание, нито на организацията на учебната работа, нито на методиката на обучение, нито на използваните учебни помагала.

В основата на учебното съдържание и през XIX в. остава изучаването на четене и писане, на църковни книги (часослов, псалтир, апостол, светче и требник), които служели и за учебни помагала, както и на църковно пеене[43]. Смятането се въвежда като учебен предмет вероятно в края на XVIII в.[44], а през първата половина на XIX в. в учебния материал на килийните училища постепенно навлизат и знания по история и землеописание, по-рядко – по граматика, благонравие (етика), естествознание и др. С малки изключения това обогатяване на учебното съдържание става след появата на новобългарските светски училища и бележи не само върха, до който достига килийното училище в своето развитие, но също така и неуспешните му опити да конкурира новото светско училище.

Към основните учебни помагала на учениците – споменатите богослужебни книги, панакидата (плочата за писане), по-късно хартия, остриѐ, оловен молив, перо (паче, орлово), дивит (мастилница) и др.—към края на XVIII в. се прибавят и буквар, аритметика, сметало и др. (През 1792 г. Марко Тодорович-Везьов „бугара родом из Разлога" издава във Виена буквар за обучение на славянски език.(български с руско влияние по подобие на църковно-славянския, употребяван през XVIII в. и началото на XIX в.), който вероятно е бил използван в Югозападна България). Свои помагала имали и учителите, но те били предназначени не толкова за обучение, колкото за наказание на учениците. Дългите пръчки, наказателната дъска и особено прочутата фалага били внушаващите страх „атрибути" на възпитанието в килийните училища. Не случайно, редом с усилията за обновяване на образователното съдържание, новобългарската просвета повежда борба за смекчаване и хуманизиране на възпитателните учебни традиции.

Консервативният характер на килийното обучение се проявява особено ясно в организацията на учебната работа. От една страна, тя е крайно опростена поради липсата на регламентиран учебен цикъл и установени задължения на учениците за редовно посещение на училищата. От друга, методиката на обучение се отличавала с механичния си подход към учебния материал, с монотонността и еднообразието на целия учебен процес. Преподаването не било съобразено с възрастовите особености на учениците и често траело по няколко години, докато се заучат основните богослужебни книги. Впрочем за много от учениците обучението свършвало още при часослова, който изучавали най-напред и наизуст. Поради това той е популярен и под името наустница. Изучаването на псалтира означавало по-високо учение, а знанието на апостола било смятано за върха на килийното обучение, до който достигали малцина от най-паметливите и трудолюбиви ученици.

Както дневният учебен цикъл, така и седмичният, месечният и годишният били непостоянни и различни за отделните училища, а учениците отсъствували често в зависимост от нуждите на стопанската работа или домакинството. Впрочем при липсата на училищни правилници, които се създават в най-добрите български училища предимно през третата четвърт на XIX в., нередовното посещение на учениците остава проблем и за новобългарското учебно дело. Преодоляването му се превръща в показател за утвърждаване на ново отношение към училището и просветата въобще върху основата на вече налагащите се буржоазни обществени норми за социален и културен живот. През XVIII и първата половина на XIX в. училището все още не било заело своето водещо място в живота на българите (известно изключение са търговско-занаятчийските селища, като Свищов, Габрово, Трявна, Копривщица, Карлово, Елена, Котел, Сливен, Велес и др.) и присъствието на децата в училищата зависело само от родителското благоволение, несмущавано от преценките на общественото мнение.

Промените, които настъпват в съществуването на килийното училище през XVIII в., колкото и повърхностни да са, сочат категорично общото въздействие на новите социално-икономически и идейни моменти върху развитието на българското общество. В това отношение особено интересни са възгледите за състоянието и целите на българското образование на първия идеолог на националната революция Паисий Хилендарски. Образован духовник, вероятно възпитаник на най-доброто през XVIII в. килийно училище в българските земи – училището на Рилския манастир,—със своите представи за насоките и морала на общественото развитие Паисий принадлежи на Просвещението, неговите идеи се родеят с просвещенските идеи за обществения прогрес като резултат от развитието на просветата и непрекъснатата борба на разума и знанието с невежеството[45]. В своята „История...“ той рисува една картина на българското историческо движение, в която могъществото на държавата се свързва с възприемането на християнството и славянската просвета, за да доведе до създаването на висока култура. Не случайно Паисий често изтъква като една от най-тежките последици от османското нашествие катастрофалния удар върху българската църква и култура, който довел до изоставането на българите от другите народи. В този контекст той посочва и главните причини за печалното състояние на българската просвета – двойното „агарянско и гръцко духовно иго“. „Болгария – пише Паисий – на среде турчиномъ, близо Цариградъ, за то са весма озлобени и попрани болгари от турковъ... За то не могутъ никакву хитростъ или мудростъ книжною въсприети.“[46]

Също така категоричен е той и за пагубната роля на гръцката църковна власт за духовното развитие на българския народ. „Когда узели и попрали турци Болгария – пише Паисий, – тогда са патриарси с турска помощ и насилие пакъ освоили Трновска патриаршия подъ своя властъ. И на пакостъ и злоба що имеютъ на болгари още из прво време не оставлаютъ от болгарского иазика епископи болгаромъ, но све от грчески иазикъ. И не радатъ от нюдъ за болгарски школъ или учение, но обращают све по грчки иазикъ. За то су остали болгари прости и неучени искусно писание и много се от них обратили на грчаска политика и учение и за свое учение и иазикъ слабо брежатъ. Тая вина болгаромъ от грческа духовна властъ приходитъ....“[47]

Очевидно е, че първата необходимост от промяна Паисий вижда не толкова по отношение на духа и съдържанието на образованието, колкото в отхвърлянето на гръцката църковна власт и в създаването на национална църква с българско духовенство и патриотична духовна и културна политика. За него такава църква нямала „ограничено религиозно значение, а се явява – както пише Б. Пенев – изразител на най-широките нравствени и образователни стремежи на поробения народ; от една страна, тя крепи и създава тези стремежи, а от друга – си поставя за цел да ги осъществи. Църковната свобода за Паисий е всъщност духовна свобода, основа на всички свободи, необходими за съществуването и развитието на даден народ“[48]. Тъкмо затова той вижда в просветата мощно средство за укрепване на националното съзнание и за осъcommitted ществяване на националноосвободителната му програма. Въпреки че не засяга чисто педагогическата страна на проблема за българското образование, а търси решението му в религиозната, макар и вече национална по характер сфера, Паисий показва качествено ново отношение към българската просвета. Насочени към решаването на националните проблеми, неговите възгледи, а в това число и схващането му за просвета, съобразявана с конкретните национални нужди и задачи, са чужди на догматизма и примирението. В този смисъл те са несъвместими и с представата за консервативно отношение към образователното съдържание на килийното обучение. Със своя просвещенски и радикален по същество дух просветните идеи на Паисий Хилендарски се превръщат в естествена, национална първооснова на идеите за изграждане на новобългарското училище, чиито образователни задачи бяха вече пряко свързани със задачите на формиращата се българска нация.

Още по-конкретни по отношение на характера на българското образование са просветните възгледи на Софроний Врачански. Макар и да му липсва борческият дух на Паисий и широтата на неговата национална програма, в която училището е оценявано преди всичко от културно-политическо гледище, Софроний също ратува за духовното пробуждане и нравственото укрепване на българския народ в съзвучие с идеите на Просвещението. Като свързва причините за робското положение на българите с невежеството и им противопоставя просветното усърдие на гърци, арменци, евреи и особено на европейските народи, той пише: „И они вси не са ли чловеци като нас? Ала сас това оучение станали господари, станали властители, и сас оучителное блистание светят в света, а не са кат нас померкнали, потемнели, помрачени и сос оум, и сас тело.“[49]

Софроний става носител на едно качествено ново явление в българската книжнина не толкова с приближаването на своя език към живата реч – това правят около век преди него Йосиф Брадати и други дамаскинари,—колкото с подчертаването на този факт като напълно съзнателен и целенасочен. Още в предговора на Първия видински сборник той отбелязва: „И преведох их (словата) от словенскаго язика на *болгарский простий язик* (к. а. – А. Д.), и разумению и к суведению простому и невежому болгарскому народу на ползу душевному.“[50] Написани точно 40 години след завършването на „История славянобългарска“, в годините на възходящото и почти несмущавано проникване на гръцкия език в българската църква и училище, тези думи придобиват програмно значение. Те сочат най-жизненото средство не само за опазването и развитието на българския език, но и пътя за приобщаването на широките народни слоеве към българската просвета и култура.

Като духовно лице и един от първите българи, достигнали до по-висш сан в църковната йерархия, Софроний естествено не напуска границите на религиозното светоусещане. Но като един от най-високо образованите българи за своето време и сам дългогодишен учител, той защитава в почти всичките си съчинения жизнено важната необходимост от разширяване на учебното съдържание, от обогатяването му със светски знания[51] Поучителните разкази, които той включва в произведенията си, са остроумно дидактични, разобличаващи суеверието и невежеството, възхваляващи „безценният“ човешки разум.

Те са проникнати дълбоко от рационалистичния дух на Просвещението и някои от тях, като „Езоповите басни“ и „Митологията на Синтип Философ“, остават почти до средата на XIX в. предпочитано учебно-книжовно наследство. Със заложения във всичките книги писани от Софроний във Видин и Букурещ демократичен призив към българите да мислят „със своя ум“, той сякаш разтваря пред читателите си прозорец към нови, по-широки хоризонти. Ратуващи за цялостното преустройство на българския духовен живот, неговите идеи се превръщат и в конкретен подтик за преустройство и насочване на българското образование по възходящия път на новото XIX-то столетие.

През периода на ранното Българско възраждане просветното развитие се подхранва от два духовни източника – културно-просветните традиции и новаторските идеи. Стожер на средновековните по своята същност традиции е християнската църква с характерните за дейността ѝ консерватизъм и догматизъм, докато новаторството получава импулсите си от радикалните по дух социално-икономически изменения и отварянето към модерния свят. През XVIII и началото на XIX в. в това противоречиво взаимодействие доминира църквата и такова състояние на обществените сили е твърде показателно за особеностите в развитието на балканските народи. В условията на османското владичество църквата задълго се оказва единствената институция, която в зависимост от променящите се исторически обстоятелства покровителствува, защитава или гарантира не само религиозните, но и техните културно-политически права. Тъкмо в този неин статут са заложени както прогресивната ѝ роля на крепител на народността и културните традиции, така и положението ѝ на преграда срещу радикалните преобразувания в духовния живот. В известен смисъл самостоятелната църква замества отчасти държавната организация и се изявява като своеобразен етносоциален организъм, регулиращ политическия статут на своето единородно паство.

Известно е, че зараждането и развитието на буржоазно-капиталистическите отношения в гръцките, сръбските и румънските земи започва по-рано в сравнение с българските главно поради тяхното историко-географско положение, което ги прави отворени към света, с възможности за преки контакти с водещите европейски страни. Към тези конкретно-исторически предимства се прибавят и предимствата на тяхното политическо положение. В това отношение единствено българите, и то почти до своето Освобождение, остават непризнати като народ, лишени от собствена църква и на практика от централизирано ръководство на своя духовен живот. При асинхронното развитие на възрожденските процеси сред споменатите балкански народи съвсем естествено българското националноосвободително движение се осъществява малко по-късно и трябва да преодолява препятствията не само на османската власт, но и на културно-политическите домогвания на своите съседи. За ранния период на Българското възраждане това се отнася с най-голяма сила за Цариградската патриаршия, но засяга и съществуващата до 1767 г. Печска патриаршия, чийто диоцез и след нейното унищожение остава територия за сръбската пропаганда. А нейната цел – политическото обединение и освобождение на южните славяни под сръбска егида, както и възстановяването на Стефан-Душановото царство, била идеен родственик на гръцките въжделения за възкресяване на Византия.

Очевидно още в средата на XVIII в. не само гръцката, но и сръбската църковна организация вече е ограничавала възможностите на българите от западните български епархии за независимо културно-просветно развитие, за да предизвика възраженията на Паисий срещу сръбските опити за доказване на някакво „първенство“ и права за ръководство над южните славяни. Впрочем основният противник на българския народ при неговото културно-просветно развитие си оставала Цариградската патриаршия, която, предизвиквайки унищожението на Печката патриаршия и Охридската епископия, фактически разчиства пътя за несмущавано осъществяване на своите асимилационни идеи.

Липсата на самостоятелна църковна организация и юридически признат народностен статут затрудняват неимоверно българското културно развитие. Но те създават и възможност за по-лесното разчупване на закостенелите просветни традиции, за рухването на овехтелите килийни училища. Защото самата идея за българска църковнонационална независимост, прокламирана още от Паисий Хилендарски, сочи пътя на българите към политическата сцена. А нейното утвърждаване е могло да стане само̀ след радикални усилия за преодоляване на ретроградния консерватизъм на чуждата религиозна власт въобще и на самата Цариградска патриаршия като организационен и нравствен образец. Тъкмо затова борбата за независима църква — тази своеобразна българска Реформация — превръща училището в свой съюзник и сама съдейства за окончателното премахване на остатъците от килийното обучение — светското отроче на старото религиозно светоусещане.

На фона на новите явления в идейния живот на българите, развитието, а в последствие и упадъка на старите просветни традиции, изглеждат по-ясно различими.

Въпреки липсата на достатъчно сигурни сведения за броя на килийните училища от епохата на Възраждането и за гъстотата на училищната мрежа се очертава картина, която позволява да бъдат направени следните изводи[52]:

През периода XV – XIX в. килийните училища се създават постепенно във всички области, населени с българи: Мизия с Добруджа, Тракия и Македония. Тяхното разпространение по райони обаче е твърде неравномерно. Както вече бе отбелязано, до към средата на XVIII в. те преобладават в западните области, като съществуват предимно в манастирите и по-големите градове. Началото на възрожденската епоха бележи и началото на бързото разрастване на училищната мрежа. Постепенно тя става най-гъста в планинските и предпланинските райони (главно Стара планина и Средногорието), но нейните краища достигат вече в началото на XIX в. и Северна Добруджа, Причерноморието и Одринска Тракия. През този период (до създаването на първите новобългарски училища) успоредно с градовете, с утвърдени културно-просветни традиции, изпъкват и новите търговско-занаятчийски селища на север и юг от Балкана. Започва и откриването на килийни училища в селата. Това е периодът, в който килийните училища бързо се умножават и се развиват по възходяща линия.

През 30-те години на XIX в. започва последният етап от тяхното съществуване. Въпреки че продължава откриването им в по-малките села, това е периодът, в който те бързо вървят към пълен упадък, чужди и ненужни на задачите на новобългарското училище и просвета и напълно неспособни за конкуренция с тях.

Въпреки обективно ниската образователна стойност на килийното училище, развитието, което то изживява през XVIII и началото на XIX в. е ясно доказателство, че стремежът към просвета заема вече трайно място в светогледа на възрожденския българин. Като въплъщение на дълговечна учебна традиция, устойчиво залегнала в общественото съзнание, килийното училище изпълнява историческата мисия на крепител на българската писменост и литература. В условията на чуждо политическо и духовно владичество, то допринася и за запазване на религиозното и народностното чувство, които в началото на XIX в. подхранват и едно ново чувство — патриотичното. Всичко това обаче не е достатъчно да изтъкне килийното училище като истински народно училище. Неговата религиозна природа и догматична същност ясно показват, че въпреки преобразованията, които изживява до Освобождението, то остава една културно-просветна отживелица в общество и време, вече насочени към постиженията на модерния буржоазен свят. Съществуването на килийното училище се превръща в анахронизъм не само по отношение на стопанското и културното развитие, които изискват намирането на подходящ образователен еквивалент. При изграждането на националното самосъзнание и началното формиране на българската нация религиозната основа на килийното училище остава незащитен проход за проникване на гръцкото влияние, и без това многократно усилвано от гръцката религиозна власт над православните християни. Догматизмът и схоластиката, които определят същностната характеристика на килийното обучение, към третото десетилетие на XIX в. вече се превръщат в пречка за развитието му. Съпротивата на закостенелите елементи в образователната традиция срещу новите явления в културно-просветния живот — един конкретен израз на неизбежните противоречия между старо и ново, между традиции и новаторство при прехода между две епохи — е предизвикана не само от консервативната природа на самото килийно училище, но и от появата на съвършено нови национални задачи и обществени ценности, към които то обективно не можело да се приспособи. Сблъсъкът между традиция и новаторство в случая е естественият резултат от конфликта при заменянето на изживяващия своето време религиознодогматичен мироглед със светско и рационално по характер отношение към природата, човека и обществото. При този процес на ръководните среди в младата българска нация става ясно, че килийното образование се е превърнало в просветен анахронизъм, чужд на новата обществена проблематика, за чието разрешаване трябвало да се създаде един качествено нов съюзник — ново по съдържание, по дух и по цели българско училище.

ОТ „КИЛИЯТА“ КЪМ УЧИЛИЩЕТО НА НОВОТО ВРЕМЕ

Разминаването на килийното училище със стопанските нужди и със същността на зараждащата се национална идея придобива политическо значение, добре осъзнавано от младата българска буржоазия. Известно е, че в началото на XIX в. балканските освободителни движения започват да уточняват своите национални програми. При това балканските просветители изтъкват на преден план от идеите на Просвещението онези от тях, които обосновават обществените промени тъкмо в национален аспект. Това е характерно за всички балкански народи, включително и за българите[53]. До създаването на условия за успешни освободителни действия обаче изявата на националната идея се оказва възможна главно в културно-просветната област. При такава историческа обстановка схващането за просветата като най-сигурен носител на обществения прогрес се превръща в едно от ръководните начала и на балканската обществена мисъл. Още повече, че чуждият пример и особено собственото мъчително развитие убедително доказват необходимостта от целенасочено просветно движение.

От самото начало на XIX в. за оформящата се новобългарска интелигенция става ясно, че приобщаването на българската култура към съвременната буржоазна цивилизация е немислимо без бързото и чувствително повишаване на общото културно равнище. Образец в това отношение стават гърците, с които през XVIII и през първата половина на XIX в. българската общност е найтясно свързана. Впрочем при относително сходните условия за развитие на народите в югоизточна Европа между тях се наблюдават твърде интензивни културно-идейни общувания. Но, както вече бе отбелязано, поради ред причини от географски, икономически и политически характер едни от тях влизат в ролята на посредници между своите съседи и идеите на модерния свят. Тъкмо в това отношение главният посредник за българските земи става Гърция[54].

Идеите на Просвещението проникват сред гърците още в началото на XVIII в., за да се превърнат през втората му половина в идеен източник за прогресивното течение в гръцката обществена мисъл. Демократичното възрожденско крило намира в съчиненията на западно-европейските просветители доводи за „естествените права“ на личността и народа, аргументи против абсолютната монархия и клерикалния дух; открива ръководство за действие при социално-икономическото, религиозното и културно-просветното преустройство на гръцкото общество. Още по-мощен стимул за развитието на Гръцкото просвещение стават идеите на Френската буржоазна революция и към края на XVIII в. то навлиза в периода на своя разцвет[55].

Особено тесните връзки между българи и гърци от това време не са предизвикани само от факта, че балканското възраждане започва най-рано именно в Гърция — морска и търговска земя, отворена към света и към новите постижения в живота. Многостранната обвързаност на българите с гръцкото население, а не например със славяните от сръбската група (изключение правят естествените контакти в етнограничните области), показва както обективния ход на балканското историческо развитие, така и силата на традициите, създавани в продължение на столетия.

На прага на Новото време българският творчески дух повторно изживява изпитанието да приеме, осмисли и преработи чужди постижения, наложени от историческите обстоятелства[56]. Но докато в първия случай — близо десет века по-рано — възприемането на християнската религия и произтичащата от нея нова култура стават при условията на държавна и църковна независимост, сега новите идеи и норми на буржоазен живот проникват при коренно противоположна историческа обстановка. Най-значителният нов момент в нея е, че поставени верски под властта на Цариградската патриаршия, българите са тласнати в орбитата на гръцкия духовен живот — най-старата, най-блестящата и затова най-голяма опасност за устойчивостта на тяхното народностно самосъзнание.

В житейските условия на Османската империя религиозните привилегии на гърците по отношение на останалите балкански християни стават допълнителен тласък за гръцката диаспора и причина за укрепването на някои стари или създаването на нови гръцки поселения в българските земи[57]. Властта на Цариградската патриаршия и фанариотството над православните християни в Империята е основание дори духовният живот в Дунавските княжества, пряко свързани със Средна Европа, да носи в значителна степен отпечатъка на гръцкото влияние[58]. Малко по-различно е положението в Сърбия, където новите идеи са пренасяни най-често от подвластното на Австрия сръбско население[59].

При подобна обстановка Гърция се оказва за българите най-важният посредник на новите идеи и непосредствен образец за приложението им в живота. Още повече че в самото гръцко общество те се утвърждават в остър сблъсък между консервативните, ретроградните сили, обединени около Цариградската патриаршия и прогресивните буржоазни обществени слоеве, който през второто и третото десетилетие на XIX в. вече се оказва особено привлекателен пример на съпротива за изграждащата се новобългарска общественост[60].

За един продължителен период гръцкото културно-просветно развитие се превръща за българската буржоазия не само в образец, но за дълго и в единствена възможност за приобщаване към културата, морала и обществените норми на Новото време. Не случайно доста години след Паисий, както отбелязва Хр. Гандев, гръцкото влияние „стига до размери, които биха хвърлили в отчаяние светогорския патриот...“.[61]

В края на XVIII и началото на XIX в. европеизирането на младата българска буржоазия посредством въздействието на новогръцката култура се движи от стимулиращия пример и повърхностното подражание до тоталното гърчеене, внушавано от разнообразни подбуди. Техният спектър е доста широк, но обикновено имал началото си или в неусетното пълно подчиняване на гръцкото културно влияние, или в съзнателното приобщаване към гръцката етнокултурна общност заради стопанските, политическите и културните предимства, които обещавал този акт.

Общуванията между българи и гърци се осъществяват във всички сфери на живота, но разрушаването на българското народностно самосъзнание става най-пряко и открито чрез църквата и училището.

Гръцките училища в българските земи през епохата на Българското възраждане се създават по различно време в селища и области, понякога твърде отдалечени едни от други[62]. Естествено различна е и силата на въздействието им върху българското население, според която можем да ги разделим на две основни групи. В първата от тях се включват училища в селища с преобладаващо гръцко или смесено население, като Мелник, Созопол, Поморие, Пловдив, Одрин, Варна. Те играят значителна роля за образованието на българите през първите три-четири десетилетия на XIX в. и дори запазват значението си за тях до откриването на първите новобългарски училища в споменатите или близки български селища. Тези гръцки училища са създавани главно за местното гръцко население, в тях преподават учители-гърци и настъпилият отлив на българите от тях не се отразява на нормалното им съществуване и през втората половина на XIX в.

По-различно е положението на гръцките училища, както и отношението към тях, в селища със съвсем малобройно гръцко население или с изцяло български облик. Тези училища са плод на гръцкото културно-просветно влияние, учителите в тях са предимно българи и след създаването на новобългарските училища „гръцките" — макар и не без съпротива — губят значение и тръгват към упадък. Тези „гръцки" училища или по-точно областите, в които те съществуват, също могат да бъдат разграничени в две групи.

Първата от тях обхваща по-голямата част от българските земи, в които гръцките училища губят значението си към 40-те години на XIX в., а другата — Македония, Югоизточна Тракия и Южнобългарското Причерноморие, където гръцката просвета, както ще видим по-късно, упорито отстоява позициите си и през третата четвърт на века.

Сред българските селища с добри и търсени „гръцки" училища били Пловдив, Сливен, Котел, Свищов, Търново, Арбанаси, Карлово, Охрид, Струга, Кукуш, Битоля и др.[63] Всъщност тези училища, които били издържани от българското население, е по-правилно да се наричат не гръцки, а български училища по гръцки образец и с преподаване на гръцки. Не случайно, след създаването на новобългарски училища в споменатите селища, те постигат значителни успехи, които били свързани, без съмнение, и с традициите на тамошния училищен живот и от времето на гръцкото просветно влияние.

През първата половина на XIX в. двата основни вида новогръцки училища в българските земи са: „начални", с преподаване по взаимоучителния метод, които се разпространяват през второто десетилетие на века, и „елински", които в различни селища съществуват или като по-горен курс на взаимните училища, или са отделяни като самостоятелни класни училища[64].

В края на XVIII и през първите 3—4 десетилетия на XIX в., а в споменатите по-горе южни и югозападни области в продължение на още около 20-тина години, през тези училища преминава по-голямата част от формиращата се новобългарска интелигенция. По това време те се оказват единствените училища в българските земи, където е могло да се получат светски знания и да се усвоят нови педагогически методи на обучение, да се придобие подготовка за продължаване на образованието в чужбина и най-сетне, да се осъществи най-лесно приобщаването на младите български поколения към съвременната буржоазна цивилизация. Не случайно повечето от възпитаниците на гръцките училища са сред най-изтъкнатите дейци на Българското възраждане особено през първата половина на миналия век. Такива са Партений Павлович и Софроний Врачански, Неофит Рилски, Неофит Хилендарски — Бозвели и Иларион Макариополски, Никола Пиколо, Петър Берон, Иван Селимински и Васил Априлов, Емануил Васкидович, Райно Попович, Константин Фотинов и Христаки Павлович, Атанас Кипиловски, Стефан Изворски, Иван Добровски и

Сава Доброплодни, Иван Богоров, Никола Михайловски, Иван Момчилов, Ботьо Петков и Кръстьо Стоянов-Пишурка, Евлоги и Христо Георгиеви, Стоян Чомаков, Петко Р. Славейков, Георги С. Раковски и Найден Геров, Гаврил Кръстевич и Йоаким Груев, Димитър Миладинов, Григор Пърличев, Райко Жинзифов и мн. др. Тяхното формиране като водещи личности в ранния етап на националноосвободителното движение е в тясна връзка с все още плодотворното за българите през този период общуване с новогръцката култура и с доминиращите, по това време, прогресивни идеи в гръцката обществена мисъл. В най-голяма степен това се потвърждава от онези гръцки възпитаници, които продължават образованието си в „по-високите“ гръцки училища в Османската империя, Дунавските княжества, а след 1829 г. и в свободната гръцка държава. Макар тези училища: Коручешменското в Цариград, „Св. Сава“ (Бейската академия) в Букурещ, училищата в Яш, на остров Халки, в Янина, Атина, Смирна, Кидония, на островите Андрос, Хиос, Патмос и др. да не били еднородни, в зависимост от това дали в тях властвали просвещенските възгледи, или консервативните изисквания на Цариградската патриаршия, всички те, макар и в различна степен, давали на българските си възпитаници несравнимо по-обширни и задълбочени знания не само в хуманитарната, но и в естественонаучната сфера [65].

От съществуващите „гръцки“ училища в българските земи особен интерес за нашата тема представляват онези от тях, които са откривани и поддържани от българските общини. Тъкмо чрез някои от тях се осъществява преходът от религиозното към светското образование на българите и от килийното към новобългарското училище.

Фактът, че не всички „гръцки“ училища в българските земи прерастват в новобългарски, е показателен за разнопосочното влияние на гръцката култура върху младата българска буржоазия. В митрополитските седалища като Пловдив и Търново, както и в някои по-големи търговски селища като Сливен и Хасково, тези училища били под прекия контрол на гръцките митрополити и гъркоманските групировки. За разлика от новогръцките училища, в контролираните пряко от Цариградската патриаршия предимство имали филологическите и богословските предмети и главният резултат за българските ученици бил, че там те научавали добре гръцки език. Постоянният гръцки надзор върху училищата от този тип, упражняван от самите митрополити, охранявал стриктно облика им на институти, в които религиозното начало запазвало приоритета си пред светското и които били безусловно предани на идеите за неоспорваното първенство на гръцкия етнос, църква и култура.

Преходът от килийното към новото светско училище осъществяват на практика онези елино-гръцки училища в българските селища, които не само придобиват напълно светски облик, но и допускат в програмите си като втори език за обучение родния език на децата — българския. Такива училища, някои от които постепенно прерастват в елино-български, са открити в Сливен (1810 и 1825), Котел (1812 и 1819), Свищов (1815), Враца (1824), Карлово (1828), Самоков (1826), Шумен, Видин и др., както и в Смирна — Мала Азия (1828).

Първите светски училища в българските земи, където е използван в обучението и българският език, са свързани с името на Андон хаджи Кринчев, известен като Андон Кринчу или даскал Андончо. Българин от Сливен и възпитаник на гръцките училища — на Коручешме (Цариград) и Бейската академия (Букурещ), — той е типичен пример на интелигент, приобщен изцяло към гръцката култура и въобще към гръцката духовна среда. Създаденото от даскал Андон училище в Сливен (1810) е първото светско, макар и изцяло „гръцко" училище в българските земи, открито и издържано от сливенските чорбаджии[66]. Две години по-късно той открива в Котел второто елино-гръцко светско училище, където, освен с гръцки език и литература, запознавал децата и с някои естествено-научни знания, като използвал преведения на гръцки сборник с поучително съдържание „Le Magasin des enfants..." („Апотики тон педон"), съставен от френската писателка Мари Льопренс-дьо Бомон[67]. Тъкмо в Котленското училище той въвежда при обучението говоримия български език, за да улесни децата при възприемането и тълкуването на трудните за тях гръцки текстове[68]. Няма обаче никакви сведения дали преди това си е служил със същия метод на обучение и в Сливен. Затова пък Иван Добровски съобщава, че към 1819 г. неговият учител в Сливен — даскал Николаки, е използвал преводи на български при преподаването и дори често говорел на учениците си за славянските народи, за богатството не само на гръцкия, но и на славянския (българския) език. Очевидно е, че дори в един от най-елинизираните български градове са съществували възможности да се запазят и възродят традициите на българското учебно дело[69].

Въпреки използването на български език в Котленското училище(1812) то не би трябвало да бъде причислявано към елино-българските училища. Превеждайки гръцките текстове на български, даскал Андон вероятно се е ръководел само от прагматични съображения за улесняване на учебния процес, без да допуска равностойното участие на българския език в обучението. Това предположение се потвърждава от неговия по-нататъшен жизнен път, който остава встрани от културно-просветните стремежи на сънародниците му и го отвежда като учител сред гърците. Въпреки това даскал Ан. х. Кринчев има исторически заслуги в историята на българското образование. Те се определят не само от факта, че той пръв създава светски училища в чисто български селища, че в сравнение с обичайната тогава практика чувствително смекчава отношенията между учител и ученици, но преди всичко от свободата, с която се отнася към традициите на гръцкото училище. Допускането на българския език в обучението във време, когато патриарх Григорий V за пръв път в дългата власт на Цариградската патриаршия над другоезичните народи официално призовава—(1806 и 1819 г.) — към засилено разпространение на гръцкия език и образованост, практически създава по-добри възможности за приобщаването на българските ученици към гръцката култура, но същевременно и за запазване на тяхното народностно самосъзнание[70]. През първите три-четири десетилетия на XIX в. бързото развитие на процесите на социално-икономическите преобразувания в буржоазно-капиталистически дух и формирането на българската национална общност постепенно неутрализират отрицателното в двойнствения характер на това обучение и го насочват в подходяща за новобългарските стремления посока. Така в котленското училище е направена първата стъпка, макар и вероятно несъзнателно, за приспособяване на светските гръцки училища към нуждите на българското население.

Истински елино-български или елино-славянски училища са създадени още през същото десетилетие, както и през следващите две от Емануил Васкидович, Райно Попович, Неофит Бозвели, Константин Фотинов, Христаки Павлович, Неофит Рилски, Константин Огнянович, Иван Селимински, Сава Доброплодни и някои други в Свищов, Котел, Сливен, Враца, Карлово, Самоков, Шумен. Те не са напълно еднотипни и дори стремежът да се отговори на новите културно-политически, стопански и религиозни национални интереси не заличава напълно различията между тях. По тази причина, но главно поради необходимостта да се проследи по-детайлно постепенното отклоняване от гръцките просветни образци, ще се спра поотделно, макар и накратко, на най-значителните от тези училища.

Няколко години след първото проникване на българския език в образователната територия на създадените по гръцки образец училища отново в Котел било открито училище (1819), което бързо успяло да спечели популярност и сред околните селища. Създадено с материалната помощ на Стефан Богориди, то дължало известността си на условения учител Райно Попович[71]. Сам възпитаник на предишния котленски даскал Андончо, Р. Попович продължил след това образованието си в „различни училища в Гръцко“, между които училището на остров Хиос и Бейската академия в Букурещ. На практика той не само възстановил, но и издигнал на много по-високо ниво елинското училище на Ан. х. Кринчев. Основната разлика между двете училища била, че докато даскал Андон само улеснявал преподаването си на гръцки с помощта на българския, в училището на Р. Попович децата задължително започвали обучението си на български език, след което по-напредналите продължавали учението си на гръцки език. Очевидно е, че в случая „елинското училище“ е възприемано единствено като възможно средство за разширяване на образователното съдържание и въобще за преодоляване на културната нищета на старите килийни училища. При липсата на роден литературен език, на учебници и каквито и да е учебни помагала на български, както и на подходящи славянски училищни образци, по-образованите българи — гръцки възпитаници, имали пред себе си единствено модела на по-новите елино-гръцки училища. В техните представи тези училища приближавали българите към съвременната цивилизация, без да прекъсват народностните им корени. Котленското училище на Р. Попович е убедителен пример за този етап в търсенето на пряк път за освобождаване от задържащите традиции на килийното обучение. Още повече, че вероятно за мнозина българи, както е било за Р. Попович според собственото му признание, българският език в неговата църковнославянска редакция не звучал народностно определено, а бил схващан като общ за всички славянски народи[72]. При липсата на преки връзки с по-развитите от тях, новогръцките просветни образци изглеждали и по-приемливи, и по-удачни. Въпреки това подчертаването на необходимостта от започване на обучението на родния език е своеобразна форма на осъзнато утвърждаване на българската самоличност чрез училището. Не случайно благодетелят на Котленското училище (1819) Ст. Богориди препоръчал учениците да се приемат в гръцкото училище след като са овладели „обикновения български език“ — изискване, което било превърнато от местните настоятели в следния училищен закон: „да не е позволено някой младеж да постъпи в гръцкото училище, преди да изучи обикновеното българско четмо и писмо и още катихизис" (преведен от Р. Попович)[73]. По своята същност това решение представлявало не само задължение да се тръгва към образование на гръцки от известното до тогава равнище на килийното училище, но и доказателство за привързаността на котленци към богослужението на български, т. е. на самосъзнание и за народностна, и за историко-религиозна самобитност. Впрочем в черновите на едно известно, но неоткрито досега писмо на Р. Попович до В. Априлов, той категорично отхвърля неговите твърдения, че в славянските училища в Котел, Карлово, Жеравна, Свищов и Елена се пишело с гръцки букви, а в църквите се служело на гръцки[74].

След участието на някои от котленските първенци през 1821 г. в Заверата настъпват трудни години за училището. През 1826 г. Р. Попович е принуден да напусне Котел и след кратък престой в Жеравна се установява в Карлово.

Макар че той сочи неведнъж като основни за преместването си здравословните причини, без съмнение привлекателен ще да е бил не само мекият климат на подбалканското градче, но и стопанското замогване на неговото относително многобройно българско население. Очевидно Р. Попович се е надявал да намери в Карлово условия за спокойна и осигурена работа — очакване, което се потвърдило от двадесет и четири годишното съществуване на неговото училище, открито през 1828 г.[75]

На новото място той продължил своята работа като се придържал към вече установената си методика и изисквания за преминаване на учениците първо през учение на български. „Винаги започвах с българското обучение и свършвах с гръцкото, — пише той — превеждах и помагах на превеждащите."[76]

За кратко време Карловското елино-българско училище се превръща в притегателен център за мнозина търсещи по-добро образование български младежи, между които били Раковски и Г. Кръстевич, Ив. Богоров и Б. Петков, братя Евл. и Хр. Георгиеви, братя Ив. и Дим. Гешови, братя Пулеви, братя Шопови и много други дейци на Възраждането, за които тъкмо Р. Попович става първият водач към ценностите на новия буржоазен свят. Въпреки че неговият голям професионален авторитет привлича в Карлово и ученици от селища на север от Балкана, Карловското елино-българско училище било просветен център главно за подбалканските селища и естествено за Котел и Жеравна, където името на известния учител не било забравено.

Трябва да се има предвид обаче, че известността на създаденото от Р. Попович училище се дължала най-вече на положението му на „по-високо" училище от началното. В неговата програма доминирали учебни предмети вече не с религиозно, а с напълно светско съдържание, макар и предимно от хуманитарната област.

Още по-чуждо на всичко, което не само напомняло за старите килийни училища, но и за консервативната линия в гръцкото образование, препоръчвана от Патриаршията, било училището, създадено от Иван Селимински през 1825 г. в Сливен[77]. По своето учебно съдържание, в което наред с математиката, естествознанието, българската история и географията били включени и логическо и политическо мислене с акцент върху народностното самосъзнание, то било ярък израз на радикалните и прогресивните възгледи на своя създател[78]. С новаторския си характер частното училище на Селимински предизвикало отрицателната реакция на ортодоксално мислещите сливенски първенци. Въпреки това то привлякло ученици не само от града и околностите, но и от Шумен, Карнобат и Стара Загора.

Въпреки че преподаването е ставало главно на гръцки език, това училище било напълно българско по дух и по патриотичните възпитателни цели, които преследвал Селимински. Може би той бил затруднен да използва родния си език като основен при преподаването, вероятно поради трудността да намери равностоен български израз на познанията си в такива сфери на знанието, които все още били далечни за българската култура. Не случайно години по-късно, като отбелязва гибелната роля на „чуждоезичието“, той изказва съжалението си, че не можал да предаде натрупаните от него знания на българския народ[79].

Училището на Ив. Селимински в Сливен просъществувало до 1829 г., когато той напуснал града заедно с хилядите изселници след Руско-турската война.

Сравнително краткотрайно било и съществуването на ръководеното от Константин Огнянович училище във Враца. Сърбин по произход, той пристига във Видин около 1820—1821 г., а през 1822 се установява във Враца като частен учител в дома на врачанския търговец и градски първенец Димитраки хаджи Тошев[80]. През 1822 г. става учител в откритото първо обществено училище в града, където преподава по програма, близка до тази на елинските училища. Както сам Огнянович подчертава, съдържанието на образованието трябвало да обхваща седемте свободни изкуства: граматика, риторика, диалектика, аритметика, геометрия, музика и астрономия[81]. Огнянович бил добре подготвен елинист, но вероятно е познавал и Фелбигеровата методика на преподаване, която била разпространена в сръбските училища в пределите на Австрия след голямата училищна реформа на Мария Терезия[82]. Осъществена през 70-те г. на XVIII в., тази реформа била съобразена с най-новите постижения на западноевропейската педагогика и изцяло проникната от прогресивния просвещенски дух, характерен за просветения абсолютизъм от преди Френската буржоазна революция. Същественото в нея от социална и културно-политическа гледна точка е, че училищата се отделят от църквата и стават напълно светски, а обучението в тях се води на съответния народен, говорим език.

Просвещенските възгледи на Огнянович сигурно са го подтикнали в духа на европейската педагогическа практика да въведе преподаването на български език, макар че той едва ли е бил основният език за обучение поради характера на учебното съдържание[83]. Няма съмнение обаче, че българският език е бил напълно равноправен в училището, а в началната му степен и единствен, и че преподаването на К. Огнянович е било обладано от висок нравствен, свободолюбив и патриотично-български дух. Доказателство за това са както покровителството на Димитраки х. Тошев — водачът на първите антигръцки църковни акции във Враца — и хладните отношения на врачанския учител с търновския митрополит Иларион Критски, но преди всичко неговите съчинения, посветени изцяло на българския читател[84].

След убийството на Д. х. Тошев през 1827 г. и започването на поредната руско-турска война К. Огнянович бил принуден да напусне Враца. Това е и краят на неговото училище, което по своето образователно съдържание и цели може да бъде причислено към елино-българските, въпреки че като общинско училище с широко използуване на българския език в него е своеобразен предвестник на новобългарското училище. Дело на един външен учител и неколцина негови съмишленици и покровители, това училище изглежда по-скоро резултат от едно авангардно усилие, чийто смисъл и значение били все още чужди на широките слоеве от населението в града. Не случайно след заминаването на Огнянович учебното дело във Враца отново и за дълго остава в ръцете на килийните учители.

Особено място сред елино-българските училища заема училището, открито от Константин Фотинов през 1828 г. в Смирна[85]. За разлика от споменатите досега училища, то вероятно е било по-скоро начално, отколкото основно училище. Не случайно Фотинов усвоява и прилага взаимоучителния метод при преподаването, което не би му било необходимо в училище от елински тип. Впрочем в Смирна като морски град още през XVIII в. проникват просвещенските идеи в образованието и е положено началото на една социална и прогресивна традиция в учебното дело.

През първата половина на миналия век в родния град на Адамантас Кораис съществуват едни от най-добрите новогръцки училища, ръководени в различно време от Т. Каирис, К. Кумас и братята К. и Ст.Икономос.[86] Очевидно е, че в далечна Смирна училището на К. Фотинов едва ли е можело да конкурира тамошните прочути гръцки училища, макар че той сигурно се е ползувал от опита на споменатите известни гръцки-учители — последователи на именития си сънотечественик Кораис. За качествата на Фотинов като учител свидетелствува фактът, че въпреки голямата конкуренция в просветен център като Смирна той успява да привлече освен българските си ученици и значителен брой гръцки деца. Може би причината за това се крие в програмата на неговото училище, която вероятно е била далеч по-обширна и богата от програмите, обичайни за началните училища, тъй като Фотинов е преподавал освен български и гръцки още и френски език, музика, география, история, етика и др. В това отношение ярко доказателство за педагогическите идеи и очевидно за насочеността на педагогическата практика на Фотинов са както неговите учебници, така и неговото списание „Любословие“ — първата рожба на българската журналистика.

Делото на К. Фотинов като просветен деец е особено показателно за тенденциите, които определят българското културно-просветно развитие и конкретно учебното дело през второто и третото десетилетие на миналия век. Сред изцяло гръцка културна среда той естествено следва гръцките просветни образци, но проявява подчертан афинитет към онези от тях, които материализират идеите на Просвещението. Същевременно, дори в далечна Смирна, Фотинов подчинява съдържанието и духа на своето преподаване на патриотичните грижи за развитието на българската просвета и за укрепването на националното чувство у своите възпитаници[87]. По този начин, при неподходящите условия за българска просвета в Смирна, Фотинов и създаденото от него училище се превръщат в особено ярки изразители на усилията за търсене на път към възходящото развитие на българското учебно дело и преди всичко на тенденциите за неговото национално определяне.

И накрая сред по-известните елино-български училища ще отбележим училището, създадено от Емануил Васкидович в Свищов през 1815 г.[88]. Дори само годината на неговото откриване — най-ранната рождена дата сред училищата от елино-български тип — подсказва, че на това училище на дунавския бряг не подхожда ролята на обикновен пример и че то заслужава специално внимание. Настанено в специално построена за целта сграда и ръководено от отделно училищно настоятелство, общомахленско и широко достъпно за децата от всички социални слоеве още от създаването му, училището в Преображенската махала на град Свищов единствено без сериозни прекъсвания и резки сътресения преминава пътя от „килията" през елино-българския до новобългарския си облик. Нещо повече — съществуват податки, че след 1824 г. и по-определено в самото начало на тридесетте години това училище придобива характерните белези на новобългарско училище. С още по-голямо основание това се отнася и до славянобългарското училище в долната — Петропавловска махала на града, открито през 1831 г. с главен учител Христаки Павлович.

Тъй като характеристиката на двете свищовски училища през първата половина на 30-те години е спорна и пряко засяга проблема за началото на новобългарското учебно дело, ще им отделя нарочно внимание в следващия параграф на изследването. Тук само ще отбележа, че още при създаването му училището на Ем. Васкидович е изградено като двустепенно — с начална степен за елементарна грамотност, вероятно на български език, и с горна, по-висока степен от типа на елинските училища, предназначена за образование в духа на новогръцките просвещенски образци.

Относително краткият преход от килийното училище, представляващо религиозната по характер средновековна традиция в образованието и консерватизма по отношението си към общественото развитие, до светското новобългарско и новаторско по характер училище е подложен най-често на критични оценки, в които преобладава критичният патос от национални позиции. Родена през възрожденската епоха като отрицание на старото и като средство за утвърждаване на националните интереси, привлекателната борбеност на този патос и до днес придава на преценките за елино-българските училища една особена предпазливост. Самият факт, че при техния изцяло светски характер и по-високо образователно равнище от това на взаимните училища от типа на Габровското ги наричаме преходни, подчертава културно-политическия подход към училището като национална институция. Впрочем такъв подход е напълно оправдан при положение, че разглеждаме учебното дело не само като педагогическо, но преди всичко като обществено-културно явление. В този смисъл политизирането на културния живот през Възраждането и на учебното дело конкретно започва тъкмо през 20—30-те години на XIX в. като неизбежна последица от ускоряването на социално-икономическото развитие на българското общество и от въвличането му в политическите планове на други народи. Същевременно обаче разглеждането на учебното дело от културно-политическа гледна точка би трябвало да се освободи от наслоените предубеждения към периода на гръцкото просветно влияние и да анализира елино-българските училища в техните конкретно-исторически измерения.

Известно е, че първите три десетилетия на миналия век са времето, когато гръцката култура окончателно се приобщава към постиженията на модерния свят, но това става в остър конфликт с консервативните сили около Цариградската патриаршия. Тогава борбата на гръцкия народ за освобождение навлиза в решителната си фаза и се увенчава с успех, който макар и частичен, а може би тъкмо поради това, подсилва историческия романтизъм на гръцките национални програми и създава теоретичните основи на „Мегали идея“[89]. Българското общество не стои като страничен наблюдател пред тези събития с огромно значение не само за гръцкия народ, но и за бъдещето на Балканския полуостров, а е въвлечено в тях като непосредствен участник. Така самото то изживява трусовете, които разтърсват вековните устои на гръцката обществена мисъл. Този процес на съучастие в едно исторически прогресивно дело е двойнствено определян както от приобщаването и фактическото ангажиране към проблемите на гръцкия обществен живот, така и от успоредно протичащия процес на разграничаване по пътя на самопознанието и самоопределението в духовната сфера. Елино-българските училища и целият преходен период към националното училище са израз тъкмо на тази особена двойнственост при началното формиране на българската нация.

При формирането на нацията, на българската буржоазия и на светската интелигенция съществуват известни основания да търсим паралели между основните черти на индивидуалната и на колективната психика, въпреки безспорните различия в механизма на тяхното изграждане[90]. Тези основания са мотивирани както от относителния синхрон в „младежката“ възраст на нация, буржоазия и интелигенция, така и от водещата роля на отделните личности, които, особено в преходните периоди, стават първи и най-далновидни изразители на всяка нова тенденция в общественото развитие[91]. По този начин те неизбежно се превръщат в образци на мисловност и поведение и остават своя отпечатък върху формиращия се национален характер. И ако тази взаимна връзка между личност и общество е постоянно и мощно действуваща през цялата преходна историческа епоха на Възраждането, когато израстват първите национални водачи, то тя се проявява особено ярко през първите 3—4 десетилетия на XIX в. През този относително кратък период се осъществява най-острият сблъсък между консерватизма на средновековния светоглед с характерните за него представи за цикличност, неизменяемост и предопределеност в съществуването и новата сплав от идеи, в които ренесансовото освобождаване на личността окончателно получава рационално и национално осмисляне в духа на Просвещението.

В това отношение един опит за социално-психологическа характеристика на процеса на избистряне на националната идея, което изживява българското общество по това време, би могъл да хвърли допълнителна светлина и върху търсенето на националния образ на българското училище.

Както вече бе отбелязано, създателка на елино-българските училища е оформящата се нова класа, а техен икономическо-географски адрес — стопански най-бързо развиващите се селища. С други думи, младата българска буржоазия вече търси образователна равноценност на своите материални възможности и социални нужди. Стопанските контакти с модерния свят се отразяват и върху общественото съзнание на новата класа. Заедно с обичайните товари стоки по утъпканите търговски пътища прониква безпрепятствено, все по-разбираем и все по-желан, и безмитният товар на идеите, на новоусвоените културни ценности. Младата българска буржоазия постепенно открива за себе си правата и задълженията на единствена ръководна сила в живота на етническата общност, а средствата за отстояването на новата си социално-политическа роля вече вижда не само в материалната, но и в духовната сфера. Така тъкмо през първите 3—4 десетилетия на XIX в. в българските градски центрове просветата става осъзната необходимост. Избуява ново личностно самочувствие, опряно не само на професионалните способности, но и на образованието. Наред с традиционното патриархално уважение към възрастта и естествено натрупания житейски опит нараства авторитетът на учеността и на ранния опит, придобит при пътуванията и разнообразните общувания с широкия свят[92].

Започнат още през 17-то столетие, процесът на преоткриване на собственото Аз и на света на другите завладява истински градския човек тъкмо през първите десетилетия на XIX в. в условията на бързо изменяща се културна среда, чужда на традиционната мисловност. Новото самосъзнание на българина се формира успоредно със създаването на нов образ за себе си, което вече в национален аспект му позволява да се обособява и да се противопоставя на окръжаващата го среда. С разширяването на контактите между новата българска интелигенция и външния свят жадният за знания и за получаване на престиж млад интелигент неизбежно изживява едно интензивно развитие на представите за себе си. Така в търсенето на корените на индивидуалната и националната самоличност се стига до историзма в мисленето. В това отношение особено показателен е случаят с Паисий. Интересен пример за изграждането на ново самосъзнание в обстановка, предизвикваща сравнението, са и десетките български младежи, които тъкмо в гръцките училища се формират като български патриоти. В това отношение характерен е случаят с Ив. Добровски и неговите съученици българи, които точно в проникнатото от великогръцки дух училище на Т. Каирис на о. Андрос стигат до идеята за национално пробуждане на сънародниците си[93].

При сложното изграждане на самоличността съществуват, както е известно, два пласта, които очертават както реално съществуващите качества, така и онези, които индивидът би желал да притежава. Тъкмо вторият вид качества създава идеалния образ, който отделната личност мечтае за себе си или за своя род, племе или нация и който е свързан с влиянието на определени образци. В началото на миналия век тъкмо новогръцката просвета и култура стават идеал за формиращата се българска буржоазия и нейната интелигенция, която в подражаването на идеала за определен период се идентифицира с него. Но ако определени среди достигат при пълната идентификация до гърчеенето и възприемането на гръцката образованост като окончателни, създаването на елинобългарските училища става, в известен смисъл, израз на вътрешната автономия на онези български просветни дейци, които самосъзнават етническата си принадлежност като ценност. Тяхното самосъзнание се свързва с реалната действителност, с материалните и духовните проблеми на социалната среда, от която произхождат и сред която живеят.

Впрочем целият процес на отъждествяване, както и бързото отклоняване от модела, имало своя подтик в съдържанието и насочеността на новогръцката просвета от периода на късното гръцко просвещение. След близо век на единодействие и нерядко на единомислие между Патриаршията и фанариотите, през който в гръцкото общество проникват идеите на Западноевропейското просвещение, през последната четвърт на XVIII в. между техните възгледи за общественото развитие настъпва известно разграничаване[94]. Въпреки че до гръцкото въстание от 1821 г. фанариотската прослойка продължавала да се придържа към идеите на Просвещението, нейното обществено значение постепенно силно отслабвало под напора на новите явления в националното развитие на Балканите. Като водеща светска сила в гръцкото общество през този период вече уверено се налага гръцката буржоазия[95]. Нейният възход, както и радикализирането на гръцката обществена мисъл след Френската буржоазна революция предизвикват острата реакция на църквата, която се затваря в черупката на консерватизма, и в усилията си да се съхрани като единствен ръководител на гръцката общност заема реакционна позиция. Така се създават две основни линии в гръцката обществена мисъл през последната четвърт на XVIII-ти и първата четвърт на XIX в., които намират ясен израз и в гръцкия културен живот, в просветата и в учебното дело конкретно. В единия случай в образованието доминират филологическите дисциплини, познанието се предоставя главно на книгата, а религиозната идеология продължава да претендира за монопол върху науката и морала. Другата основна линия в образованието – линията на демократичните и радикални по дух промени – е подчинена на преклонението пред природоматематическите науки и новото емпирично философско мислене, опитът се поставя над книжното знание, а етиката постепенно замества катихизиса.

Стремежът за приобщаване на гръцката култура към постиженията на модерните науки чрез образованието се превръща в своеобразен призив към гърците и естествено към всички, включени в тяхната културна орбита за разкрепостяване на човешкия дух и човешкото мислене. Не случайно, през 1790 г. като издава един учебник по физика, Ригас Велистинлис пише: „Който свободно мисли, мисли добре.“[96]

Разбира се, между двете крайни линии съществувало едно мощно умерено течение, естествено житейско проявление на винаги жизнената в своята компромисна предпазливост „златна“ среда. То се придържало към просвещенските идеи, но без да влиза в противоречия с църквата, чийто авторитет и значение съзнавало и продължавало лоялно да пази.

Обективно погледнато, тъкмо това течение се оказва най-близко до българските обществени нужди през първите три–четири десетилетия на миналото столетие. През този период българската буржоазия не само чувствувала нуждата от приобщаване към модерния свят, но и необходимостта от подкрепата на някаква сила, която при новите условия да гарантира нейните права.

Въпреки все по-задълбочаващото се разминаване между стопанските интереси на българите и финансовите интереси на Патриаршията, последната все още била смятана за опора на християнската общност в Империята. Докато още не били назрели условията за разрив между българите и Патриаршията, идейно-политическата същност на гръцкия църковен въпрос влияела върху идейното разграничаване на българската интелигенция, но все още не подтиквала към национално разграничаване от Патриаршията като общ духовен ръководител. В началото на XIX в. умереността в отношението на българското общество към Патриаршията била резултат преди всичко от ниската степен на неговото идеологическо развитие. Затова въпреки противоречията, които се създават между консервативната политика на Патриаршията и изграждащото се българско национално самосъзнание, идеите на радикалното крило в Гръцкото просвещение с тяхната антиклерикална насоченост и стремеж към популяризиране на научния авангардизъм първоначално се оказват възможни за възприемане само от отделни представители на младата новобългарска интелигенция – Н. Пиколо, Ив. Селимински, Г. Золотович, Н. Бозвели, Ем. Васкидович, Раковски[97] и др.

През този период новите национални сили се насочват главно към хуманитарните знания и чуждите езици – онези врати към света, от които можело да се тръгне към отговорите на най-важните въпроси, вълнуващи възрожденския българин: неговата историческа самобитност и националните му задачи и отговорности. Впрочем тази образователна ориентация била определяна не само от атмосферата на чуждо политическо и духовно подтисничество, но и от ниската степен в развитието на производителните сили и липсата на каквито и да било традиции в областта на природо-математическите науки. Тъкмо затова през този период запознаването с тях става необходимост за младата българска буржоазия, но задълбочаването в техните постижения остава само задача на бъдещето. Затова и елино-българските училища следвали образеца на онези гръцки училища, в които доминирал интересът към античното културно наследство. Не случайно образователен център в тяхното учебно съдържание стават езиците и особено старогръцкият, античната литература, история и философия. Същевременно в учебните програми трайно място заемат и знанията по математика, география, естествознание, физика, съвременните история и литература, психология и т. н. В тях присъствувало трайно и религиозното обучение, като съотношението между трите основни съставки на учебното съдържание се определяло главно от светогледа и педагогическите пристрастия на съответните учители. Например съществували чувствителни различия в цялостната обществена ориентация на двама от най-известните български учители – елинисти – Ем. Васкидович и Р. Попович. Докато Васкидович, като привърженик на радикалните възгледи на Кораис, използува неговата аргументация срещу Патриаршията и я обвинява в невежество и корупция, умереният Попович следва поведение на практицизъм и конформизъм в духа на преведената от него Христоития – книга с претенциите на нова етика, съзвучна с новите условия на живот, но всъщност отразяваща преклонението пред властта и силата и предпочитанията към сигурното, безконфликтното съществуване[98]. И не случайно, докато Васкидович, като близък сътрудник на Н. Бозвели, влиза в конфликт с гръцкото духовенство, Р. Попович запазва винаги добри отношения с църковните власти и особено с търновския митрополит Иларион Критски [99]. Техните позиции са били определяни не само от качествата на характера и от междуличностните отношения, но без съмнение са били и резултат от възприемането на определени идеи. Обществените становища на Ем. Васкидович и Р. Попович намират израз и в техния професионален живот, където поради подчертаните им интереси към преобразованието на обществения морал в духа на Просвещението тези позиции са били защитавани и популяризирани и чрез училището. Това изцяло се отнася за всички модерни български учители, които тъкмо през това време на събудена обществена активност придобиват положение, определяно не само от тяхната професионална опитност, но и от гражданските им позиции.

Върху програмите на елино-българските училища са влияели и научните пристрастия на учителите елинисти. Така докато Ив. Селимински проявява подчертано предпочитание към природо-математическите науки, а К. Фотинов – към географията, пристрастията на Хр. Павлович са към историята, а на Неофит Рилски – към филологията; впрочем езиковите въпроси са вълнували всички изтъкнати учители от първите десетилетия на века, тъй като изграждането на новобългарския книжовен език става централен проблем на българския културен живот.

Влиянието на новите гръцки училища върху елино-българските се проявява и в прилагането на нови методи при обучението, които развивали активността и самостоятелността на учениците при овладяването на знанията, както и в новото по-хуманно отношение към децата в сравнение с грубостта и недостъпността на старите килийни учители[100].

Учебното съдържание и възпитателните цели на елино-българските училища ги характеризират като ново явление в българското учебно дело. Напълно светски по характер, те били предназначени за получаване не на елементарно, а вече на основно образование. Свързани с културните и икономическите потребности на буржоазната класа, те били създавани не като общонародни, а като училища на градския елит. Тяхното слабо разпространение обаче е показателно не толкова за устойчивостта на старите традиции или за липсата на стремеж за преодоляването им – образователните принципи на килийното училище са вече непоправимо разклатени през 20-те и 30-те години, – колкото за все още бедните ресурси на новобългарската култура и особено за липсата на идеи с общобългарско значение за цялостното реформиране на училищата.

Интересът към античната древност, новото отношение към децата, подготовката и високото самочувствие на българските учители-елинисти дават основания елино-българските училища да бъдат определяни от някои изследователи като „хуманистични или ренесансови училища“, които поради хронологическата си съпричастност към епохата на Просвещението „приемат елементи и от педагогиката на просвещението“[101]. В тази оценка обаче, независимо че е най-вярна досега в нашата педагогика, акцентът е поставен върху ренесансовия характер на тези училища, докато присъствието в тях на просвещенски идеи се възприема по-скоро като неизбежно поради закъснялото осъществяване на ренесансовите педагогически представи в една качествено променена в социално и идейно отношение среда. Тъкмо поради това се прави разграничение между елино-българските училища като „хуманистични училища“ от ренесансов тип и новобългарските, като училища на просвещенските идеи[102]

Макар че гореспоменатата характеристика на елино-българските училища отразява вярно смесването на ренесансови и просвещенски идеи в учебното дело и по-общо в идейното съдържание на първата четвърт от „българския XIX в.“, в известна степен тя е резултат от един европоцентристки подход на сравнение между българското и западноевропейското развитие. Така се замъгляват националните особености в идейната сфера, които са израз и на особеностите в цялостното българско обществено развитие през Възраждането.

По тази причина ще се спрем по-обстойно на идейно-политическите особености при прехода на българския народ от феодализъм към капитализъм, както и на особената двойственост при българогръцките общувания през първата половина на миналото столетие.

Няма съмнение, че не само в Западна Европа, но и в българските земи, преоткриването на човешката личност през Възраждането става ключ към преустройството на цялото общество. Но както в икономическата и политическата сфера, така и във философско-идейното прераждане на човека и обосноваването на неговото място във Вселената, Българското възраждане се отклонява чувствително от „първообраза“.

Известно е, че в Италия решителният превrat в личностното и общественото съзнание намира израз в новата хуманистична концепция, а опора — в класическата древност. Така ренесансовата идея за автономната личност се изгражда едновременно от хуманистичните принципи и на античността, и на ранното средновековие, но осмислени и обобщени в духа на новите обществени условия. За народите, лишени от антично минало, обаче възприемането на основните принципи на гръко-римската епоха създава преди всичко исторически фон за решаването на задачите от собственото им настояще.

В това отношение отличителните особености на българските исторически условия довеждат до подмяна на идеала. Макар българските земи да пазят паметниците на античността, не тази епоха, а българското средновековие се превръща в исторически пример. При робските условия българският идеал за свободната личност се опира на хуманистичните християнски традиции и особено подчертано на историческия спомен за независимо и могъщо българско царство. Така ренесансовата схема: античност — средновековие (мрачни времена) — ново време, се заменя с: българско средновековие (славно минало) — робство — ново време[103]. Тази схема обаче не бива да се абсолютизира, защото Паисий не търси в българското средновековие нито философски, нито етичен, нито естетически, нито държавно-политически образец. Той го възприема преди всичко като епоха — оптимистично доказателство от миналото за българската държавност, за самостоятелното културно развитие и свободния живот въобще.

Тъкмо преклонението пред свободата — и лична, и народна — свързва българския възрожденски хуманизъм с интерпретацията на хуманизма от времето на Италианския ренесанс като „качество на човека, което определя човешкото му достойнство и влече към знания“[104]. Не случайно целият стил на живот, диктуван от хуманистите, бил насочен към реалното, към практическата дейност и актуалните житейски нужди. Ценностите на настоящето трябвало да бъдат защитени с примера на „светлото минало“ и с преодоляването на ирационалната представа за неподвластното време. Идеята за овладяването на времето неимоверно стимулира и активизира творчеството, облегнато на рационалното знание и историческата памет. Всъщност тъкмо в преодоляването на схоластиката се крие новото разбиране на смисъла на историята като необходимост да придаде „морална ценност“ на живота.

Сходно отношение към историческото знание има при българските книжовници-католици от XVIII в., както и при някои от православните предходници на Паисий, като Хр. Жефарович и Парт. Павлович. Най-ярко обаче то се проявява тъкмо във възгледите на хилендарския монах поради общонационалното им звучене и конкретна историческа насоченост и актуалност. На фона на общото в живота и в историческата съдба на балканските християни той отличава при сравнението с тях българската самобитност и достойнства в стремежа си да разруши закостенялата и унизителна представа за историческата безименност на българите. По този начин Паисий се опитва не само да заличи забравата на българското племе, но и да придаде конкретен характер и морално звучене на идеала, като го свърже с примера на собственото му минало. Тъкмо от тази гледна точка дейността на българските учители-елинисти е освободена от космополитичната насоченост на ренесансовите идеи. Макар че началото на XIX в. е периодът на най-силно гръцко влияние, те проявяват ясно изразено българско самосъзнание, като предпочитанията им към гръцката просвета се определят главно от техния прагматичен подход за бързо и резултатно приобщаване към новите образователни образци. Процесът на отхвърляне на традициите на килийното училище обаче изисквал не само отрицанието им, но и създаването на някаква система, която да обоснове смисъла и предимствата на преобразованията. За момента такава подходяща система била единствено системата на новогръцкото образование.

Впрочем, ако се върнем към историята на Западна Европа, ще забележим, че към края на XVI в. ренесансовите идеи чувствително променят своя първоначален облик. Спечелило борбата с религиозните догми, прокламираното следване на античните образци се превръща при новите условия на абсолютната кралска власт в своеобразна нова догма. Епохата изгражда своя строго определена нормативна система, вдъхновявана от идейните начала на Класицизма, чиито основни принципи освен в естетиката се разпростират и върху политическата и идеологическата сфера.

През втората половина на XVII и особено през XVIII в. жизнената и силна буржоазна класа, която вече се нуждаела не от протекциите на абсолютизма, а от овладяването на политическата власт, се отклонява от орбитата на класицистичните образци. Новите обществени идеали, насочени към житейски необходимото, нравственото и полезното, започват да търсят опора не в миналото, а в бъдещето. Това явление — плод на идейната система на Просвещението — дава забележителен тласък за ускоряване на обществената еволюция, тъй като бъдещето, визирано в оптимистичен план от един градивен светоглед, предполагало насочването на усилията към пълноценното използване и усъвършенстване на цялостните възможности на обществото. В областта на идеологията тези нови принципи бележат категорично новата позиция на буржоазната класа в стремежа й към овладяване на политическата власт — осъзнавайки своята водеща роля, тя не само обосновава правото си да ръководи нацията, но вече се отъждествява с нея.

Осемнадесетият век — векът на Просвещението, съвпада със залеза на Класицизма като нормативна идейна система, независимо че в изкуството на много страни той продължава да съществува, макар и силно повлиян от идеите на Просвещението. Нещо повече, Френската буржоазна революция отново използва някои от неговите основни принципи, за да обоснове високите нравствени добродетели на гражданина — борец срещу деспотизма в името на народа. Този период на съживяване на Класицизма, познат и като неокласицизъм, показва, че античният пример не е изчерпал своите възможности за прогресивно обществено въздействие.

При всеобщото си влияние върху духовния живот в Европа класицизмът хвърля своите отблясъци и върху българското идейно-културно развитие. На фона на постоянните българо-гръцки общувания слабостта на класицистичното въздействие изглежда странна, макар че неговите идейни принципи са имали известно значение за насочването и на българското обществено развитие. Докато за гръцкото общество, самосъзнаващо се като наследник на древна Елада, обличането на просвещенските идеи в антични одежди се приемало като акт на историческа приемственост, за българите гръцкото антично наследство било само източник на нравствени и политически образци. Най-яркият пример в това отношение е тъкмо учебното дело. При това основното значение на интереса към античното наследство в образователната област не е съществуването на линия в новобългарското учебно дело, обосноваваща необходимостта от училища с класически профил (това е линия в световната педагогическа практика), а в нормативното отрицание на килийната схоластика чрез примера на новогръцките училища.

През началната четвърт на миналото столетие първите български интелигенти — гръцки възпитаници, възприемат не просто чуждия образец на училище, а една образователна идея. Материализирана в достъпното за тях и житейски полезно по онова време новогръцко училище, тази идея противопоставя на догматизма и схоластиката при килийното обучение организационната хармония, рационалистичната яснота и красотата на новите знания, както и хуманизирането на учебния процес, които това училище предлагало. Но възприемането на тази идея не се осъществява като сляпо подражателство. Българските учители-елинисти доказват предпочитанието си към идеята, а не към модела, чрез бързото преработване на клишето в търсене на съвпадащия с българските нужди образ.

Силното въздействие на гръцкия пример в края на XVIII и първите 3—4 десетилетия на XIX в. върху българското културно развитие е отглас от влиянието на класицизма като естетическа теория и въобще като идейна система. В областта на образованието новото гръцко училище се превръща в образец, едновременно носител на външните белези на античния първопример и на вътрешното антидогматично просвещенско идейно съдържание. Тъкмо това противоречие определя и бързия преход от елино-гръцкото през елинобългарското до новобългарското училище.

Не трябва да забравяме, че просвещенските идеи, доловени и подсказани от някои български книжовници още през първата половина на XVIII в. и утвърдени от Паисий, в един ускоряващ се ритъм проникват в българската духовна сфера, за да достигнат пълното си развитие към средата на следващото столетие. Или преходът от килийното към новобългарското училище съвпада точно със засилващото се разпространение на просвещенските идеи сред българската общественост.

Относителното съвпадане на Българското просвещение със сходния процес в Европа основателно поставя въпроса, дали то е негов заглъхващ импулс, или равностойна проява, чиито особености се определят от особеностите в националното развитие[105]. При българските условия започнатото формиране на буржоазната класа и преоткриването на българската самобитност и историческа обособеност през XVIII в. подхранват появата на просвещенски идеи, но мъчителната обществена еволюция задържа развитието им до началото на XIX в., когато пълнокръвната им изява се синхронизира с настъпилия общ национален подем. От такава гледна точка възприемането на чуждия опит и постижения играе предимно роля на катализатор спрямо зародените от собственото развитие процеси и идеи за тяхното управление.

Очевидно е, че елино-българското училище е типично училище за епохата на Просвещението. Ренесансовите идеи, които откриваме в него, се проявяват в промененото отношение към човека и в категоричното отхвърляне на схоластиката и догматизма в педагогиката, но не и в специален интерес към античността. В случая се възприема повече съдържанието на новогръцкото образование, отколкото съдържанието на далечната епоха. Колебанията, които изживява българското градско общество при рязкото си „измъкване“ от образователната територия на килийното училище и възприемането на увличащите норми и ценности на гръцкото образование, стават израз на една драматична криза преди националния катарзис в културата. Историята на XVIII и XIX в. показва как през подобни кризи, предшестващи самоопределението, преминават повечето европейски народи с нарушено от историческите обстоятелства естествено развитие.

Безспорно е, че културно-политическото значение на гръцкото просветно влияние през първите десетилетия на миналия век е силно и противоречиво. При приобщаването на българите чрез гръцкото посредничество към постиженията на модерния свят конфликтът между светското и религиозното начало в новогръцкия обществен живот и решителното отхвърляне на властта на цариградския патриарх стават един от най-ярките примери пред формиращия се нов български светоглед за успешно разрешаване на проблемите не само в културно-просветната, но и в религиозната и политическата сфера.

Освен стимулиращия ефект, въздействието на образци с чужда национална форма, в случая гръцки, неизбежно създава опасност за затормозване и отклонение на българското развитие от неговото естествено национално русло. Данните сочат, че макар и да не си поставя денационализаторски задачи спрямо българите до 40-те г., още от началото на века Патриаршията предприема мерки да задържи славянското население в гръцката духовна орбита чрез засиленото разпространение на гръцката образованост. Макар и да не били проява на буржоазен национализъм, разбиран като идейно-политически източник на великодържавни претенции, отделни действия на Патриаршията още в края на XVIII и началото на XIX в. и предизвикваните от тях противоречия на народностна основа стават израз на един особен добуржоазен, племенен национализъм[106]. При всички случаи обаче неговите прояви действували задържащо на българското културно развитие. В този смисъл директивите на патриарх Григорий V, за които вече бе споменато, очевидно са раздвижили гръцките йерарси. Но ако патриаршеските препоръки са били схващани от някои владици като потвърждение на традиционната линия на немарливост към българското учебно дело, други се опитват да го насочат и вълекат трайно в орбитата на гръцкия духовен живот[107]. И както вече стана ясно, през първите десетилетия на века се създават подходящи условия за действия тъкмо в тази посока. В това отношение особено интересна фигура е търновският митрополит Иларион Критски (1821—1838), който заемал владишкия трон точно в годините, когато се осъществява прехода към новобългарското училище.

Известно е, че с неговото благосклонно съгласие е свързано съществуването не само на повечето училища от елино-български тип, но и откриването на Габровското училище. Търновският митрополит е поддържал постоянна връзка с по-известните български учители през 20-те и 30-те години, като Р. Попович, Неофит Рилски, първоначално с Ем. Васкидович, с Хр. Павлович и др.[108] Р. Попович го смятал за благодетел на българското просвещение. Неофит Рилски дори му посветил ода в същия смисъл, както и своя превод на Новия завет, направен с неговото одобрение[109]. С уважение за Ил. Критски се изказва и В. Априлов, макар че митрополитът е направил опит да наложи и в Габровското училище изучаването на гръцкия като основен език[110].

Впрочем Иларион не е единственият гръцки духовник, който е бил смятан за благосклонен към българското учебно дело. Наред с него с добри думи са споменавани и врачанският епископ Агапий, който бил благодетел на Анастасия Димитрова и съдействувал за откриването в Плевен на първото светско девическо училище у нас, Авксентий Диополски, Дионисий Агатоникийски (Пазарджик), кюстендилският митрополит и др.[111]

Същевременно обаче Ил. Критски е бил един от реакционерите на гръцкото идейно движение и между учредителите на патриаршеската цензура през 1819 година. Още преди пристигането си в Търново той влиза в остър конфликт с редица от най-демократичните представители на гръцката обществена мисъл, между които Кораис и българина Никола Пиколо[112]. След период на добро сътрудничество, вероятно по същите причини се обтягат отношенията му и с Ем. Васкидович, а и към К. Огнянович Иларион е бил предпазлив и доста хладен[113].

При такова противоречиво поведение на смятания за най-висш сред владиците в българските епархии естествено изниква въпросът, от какво е било продиктувано вниманието му към развитието на българското учебно дело и какви са били мотивите, които са го ръководели.

Едва ли може да има съмнение, че като един от най-последователните защитници на консервативната линия в гръцкото идейно движение Ил. Критски е оставал резервиран към стремежите за обновление на българския духовен живот, до каквото би довело създаването на национално българско училище. Същевременно той, както и някои други гръцки владици, ясно е виждал не само подема в живота на българите, но и невъзможността той да бъде прекъснат. Духовен глава на населението в онези български земи, чието социално-икономическо развитие най-рано създава условия за издигане на националната идея, Иларион бил изправен пред избора между криещите опасност от дълбок конфликт средства на рязкото противопоставяне и рафинираните методи на постоянен контрол върху българското национално развитие. Поради все още началния етап на формиране на българската нация и създадените условия за всестранно гръцко влияние, той избира активното участи в българската просвета като възможност за надзор и влияние върху нейното развитие. Тъкмо чрез дейността на българските учители-елинисти, Иларион, както и някои други гръцки духовници, очаквал, че ще бъде създаден и утвърден „един българо-гръцки симбиоз“, чрез който да се укрепи духовното единение между гърци и българи и естествено да се запази юрисдикцията на Цариградската патриаршия над българските епархии[114]. В този смисъл отношенията между редица български възрожденски дейци и този ловък последователен изразител на интересите на Патриаршията напомнят и за отношенията между някои българи и Мидхат паша три десетилетия по-късно.

Този подход на благосклонно съучастие и контрол се оказал твърде слаба преграда пред зараждащия се стремеж на българската буржоазия и на интелигенцията към самостоятелност в развитието. Не случайно от 40-те години на века Цариградската патриаршия променя тактиката и вече в съюз с гръцкото кралство се насочва към открита борба с българската национална просвета[115]

Бързото изживяване на гръцкото влияние, протичащо между полюсите на ползотворния пример и националната ерозия, се оказва неизбежна последица от усилването на вътрешните подтици към самостоятелност в българския обществен живот, които прерастват в тенденции, определящи посоката на неговото развитие. Защото с достигането до степен на способност за самопознание, адаптация и критична селекция, идеите и нормите на модерния свят вече се възприемат и преработват в зависимост от конкретните национални нужди. С утвърждаването на националната идея, независимо от неизбежното разнообразие на социално-политическите си възгледи, българската общественост постепенно изработва свои характерни представи за света и за мястото на българите в него. И докато идеята за новобългарско просветно движение се вгражда в основата на новата национална представа за развитието, изграждането на новобългарското училище става първият ярък пример не само за материализирането на националната идея, но и за създаването на двупосочно действуваща връзка между обществените нужди и новите национални институции.

ЗАРАЖДАНЕ НА НОВОБЪЛГАРСКО ПРОСВЕТНО ДВИЖЕНИЕ И СЪЗДАВАНЕ НА УЧИЛИЩЕ ОТ НОВ ТИП

Разложението на Османската империя, чийто първи признак от края на XVII в. били военните неуспехи срещу Австрия, през следващото столетие се задълбочило. Неуспешните войни срещу новия могъщ противник Русия още повече усилват дезорганизацията и вътрешната анархия на държавата, най-драстично проявявани от сепаратизма на местните управители и безчинствата на постоянно върлуващите разбойнически шайки. Мощните трусове, които разтърсват Османската империя в края на XVIII и началото наXIX в., са само началото на честите впоследствие пристъпи на хронически, политически кризи, но и те разкриват нейната слабост и подхранват надеждите на Великите сили за скорошното получаване на щедри късове от османското наследство. Така в европейския югоизток се създава постоянно огнище на политическо напрежение, наречено с дипломатическа безличност — Източен въпрос. Променената обстановка на Балканите активизира чувствително освободителните движения на поробените християнски народи, които постепенно изясняват националните си програми и свързват практическите усилия по осъществяването им със състоянието и водещите тенденции в развитието на Източния въпрос. В това отношение решителна промяна настъпва и в българското освободително движение. Целенасоченият политически характер, който получават отделните освободителни движения, създава възможности за проникване и обмен на радикални обществени идеи. В началото на XIX в. вече осъзнаваното единство на главните политически задачи чувствително усилва контактите на българите както със съседите, така и с Русия във всички области на живота. По този начин и зараждащата се новобългарска култура неизбежно придобива политическо звучене като неразделна част от българското националноосвободително движение.

Размахът на гръцките освободителни борби в началото на XIX в. още по-силно подчертава гръцкия политически авторитет и засилва цялостното влияние на гръцката култура, вече независимо от традиционното въздействие чрез църковната власт на Патриаршията. Интересно е, че въпреки масовото участие на българи в сръбските въстания примерът на гръцките освободителни усилия е като че ли по-близък за българите и ги ангажира по-масово и по-трайно. От особено значение за този факт са не само религиозните и демографските причини, както и традициите в контактите между двата народа, но и по-активното идеологическо обосноваване на гръцките освободителни задачи, в които се пропагандира сътрудничеството между поробените балкански народи[116]. Имената на Ригас Велестинлис, на Адамантиос Кораис, както и на някои други представители на демократичното крило в гръцкото просвещние, стават широко известни сред образованите българи и допринасят за засилването на интереса към гръцката просвета и култура. Не случайно издаваното във Виена сп. „Ермис о логиос“ (1811—1814 и 1816—1821), което било списвано в либерално-демократичния дух на преклонение пред образованието и новите научни достижения, е особено широко разпространено на Балканите[117]. Близо 30 години след неговото списване „Ермис о логиос“ продължава да служи за образец при създаването на тип филологическо списание с активна гражданска позиция, какъвто е случаят със списанието на Иван Добровски „Мирозрение“[118].

Размахът, който получава гръцкото освободително движение и който укрепва гръцкото културно-просветно влияние сред българите, достига своя връх с масовото българско участие във Филики етерия. Показателен в това отношение е списъкът на българските селища, в които се знае, че са пострадали българи, свързани с организацията. В Северна България това са Габрово, Търново, Свищов, Севлиево, Лясковец, Елена, Трявна, Осман пазар, Варна, Враца, а в Южна България – Казанлък, Копривщица, Сливен и Пловдив[119]. По същото време били избити българи, без да е напълно сигурно дали те са били пряко свързани с Филики етерия в Шумен, Видин, Котел, Ловеч, Разград, Никопол, София, Ниш, Пирот, Пазарджик; екзекуции на българи имало и в Одрин и Цариград[120].

Изброените имена подсказват някои от особеностите в българското развитие през първата четвърт на XIX в. Между тях са имената на повечето от най-развитите в стопанско отношение български селища, както и онези от тях, в които са съществували училища по гръцки образец и е доминирала гръцката образованост. Между селищата обаче има и такива, в чиито училища гръцкият език не е проникввал, като Трявна и Елена например. Те доказват, че авторитетът на гръцкото освободително движение не е предполагал непременно и силно културно-просветно въздействие върху представителите на младата българска буржоазия, които вече ясно са осъзнавали необходимостта от единството на освободителните задачи пред поробените балкански народи.

Съществуват мнения, че след неуспеха на Филики етерия се наблюдава известно отдръпване на българите от гръцкото освободително движение. В случая обаче едва ли може да става дума толкова за отдръпване, колкото за временна пасивност, проявена като естествена последица от репресиите срещу едни от най-видните и високопоставени представители на българската общност. Участието на българи в гръцкото въстание още през следващата година отново доказва както подема на освободителната борба сред балканските народи, така и трайната солидарност между българи и гърци през този период.

През 20-те години броят на българите, споделящи възгледите на радикалното крило на гръцката политическа мисъл, което водело безкомпромисна идейна борба с Цариградската патриаршия, е все още нищожен. През 1821 г. д-р Ник. Пиколо е може би единственият българин, който вероятно би приел напълно думите на своя идеен приятел Кораис по повод обесването на патриарха Григорий V: „О, колко е глупав султана. Той беси своите приятели, вместо да им даде по-голяма власт.“[121]

Българският народ обаче все още приемал патриарха като свой духовен пастир и отъждествявайки насилствената му смърт с противоборството между кръста и полумесеца, я превръща в легенда. Според нея, когато хвърлили тялото му в морето, Григорий V се „посветил“ (станал светец – б. а. А. Д.) и кандило от бога му паднало“[122].

Третото десетилетие на XIX в. е времето, когато гръцкото културно просветно влияние достига своя връх и започва да се превръща в осъзнавана опасност от погърчаване на значителна част от градското българско население. От многобройните сведения в този смисъл ще отбележим думите на Селимински, че през 1825 г. в Сливен имало само един човек, който знаел да чете и пише по „славянски“, както и спомените на П. Кисимов, който рисува подобна картина на Търново[123]. Историческите данни сочат обаче, че положението на българската грамотност е малко по-различно не само в споменатите селища, но дори в цели райони на Тракия и Македония, където гръцкото проникване в духовния живот на местното българско население е най-силно[124]. В стремежа си да разкрие пагубното влияние на гърцизма и в тон с полемичния дух на времето. д-р Селимински, пък и всички изразители на българската национална позиция, значително сгъстяват мрачните бои при описанието на просветния живот в родния си град. И в споменатите селища, и в споменатите области, въпреки господството на гръцкия език и на гръцкия образователен модел като цяло, българското четмо и писмо в неговия църковнославянски вариант никога не са били забравени. С укрепването на националното самосъзнание опасността от изгубване на българската идентичност, поради прекъсването на собствените културно-просветни традиции, става разбираем и в последствие болезнено усещан проблем. Опитите за неговото решаване започват плахо чрез създаването на елино-български училища, но категоричното отрицание на гърцизма с неговите претенции да остане единствен духовен образец за българите е явление вече на 30-те години.

Всъщност стремежът за преодоляване на гръцкото културно-просветно въздействие започва да се проявява при навлизането във втората четвърт на столетието. Условно казано, то е дело на две групи обществени дейци: първата съставят работещите в страната просветители — гръцки възпитаници, които тъкмо в гръцките училища достигат до патриотично осмисляне на националната идея, другата — българската емиграция, която, поставена извън гръцката духовна орбита, вече изгражда своя светоглед под влияние на идеите и културата във водещите европейски страни. До 40-те години обаче постепенното отдръпване от гръцкото влияние още не е съпроводено от ожесточената враждебност, която ще обагри отношенията между двата народа през третата четвърт на века.

Всъщност едно забележително събитие от края на 20-те години със сериозни последици за балканските народи от политически и идеологически характер не само дава тласък за ново развитие на отделните национални програми, но и донякъде стимулира българо-гръцкия разрив. Това събитие е Руско-турската война от 1828—1829 г., завършила с победоносното за Русия подписване на Одринския мирен договор, според който Гърция получава независимост, на Сърбия, Влашко и Молдова е потвърдена и разширена автономията, а Русия получава особени права на Балканите като покровител на поробеното християнско население[125]. С началото на ускореното държавно развитие на гърци, сърби и румънци и новите възможности за руско въздействие върху османската политика неизбежно се създават условия за преосмисляне на българските освободителни усилия и за изработване на национална културна политика, отговаряща на новите културно-политически условия.

Пътят на модернизацията, по който поемат младите балкански държави, привлича вниманието на българската общественост, а новоизгражданите културни институции в Сърбия и Дунавските княжества постепенно изпъкват като възможни конкуренти на познатите гръцки просветни центрове. В очите на българите обаче културно-просветното изграждане на гръцкото кралство през 30-те години продължава да бъде обект на особен интерес и към края на десетилетието Атина със своите училища и пръв гръцки университет се превръща в нов притегателен просветен център за българите[126].

Същевременно многобройните проблеми, които съпътстват създаването на независимата гръцка държава, довеждат до бърза подмяна на идеалите от времето на националноосвободителната борба[127]. Съобразявайки се с интересите на своите европейски покровители и с икономически силните представители на гръцката диаспора, управляващите среди в кралството придават на революционния национализъм измеренията на великодържавна доктрина, която отрича на другите народи тъкмо тези права, в името на които се осъществява гръцкото въстание. Идеологическата защита на стремежа за гръцка хегемония и власт на Балканите ясно се проявява през 40-те години. Този стремеж обаче има своите корени още през 30-те, когато националистичните въжделения за доосвобождаване на гръцките земи и население се сливат с практическите усилия за намиране на изход от трудностите при уреждането на сериозните вътрешни проблеми и придобиват експанзионистична окраска[128]. Не случайно тъкмо тогава започва отдръпването на българите от елинизма и формирането на български национализъм сред бившите гръцки възпитаници. Така се създава едно мощно вътрешно движение, определяно от усещането за необходимост от културна преориентация.

И накрая, политическите резултати от Одринския мир насочват закономерно вниманието на българите към страната победител — към славянската, православна Русия. Въпреки разочарованието, че единствено българите остават с непроменено положение, те вече свързват надеждите си за освобождение главно с Русия. Политическото и бойното сътрудничество, започнало през войната от 1806-1812 г., се осъзнава като необходимост, за да се превърне постепенно в основен принцип на външнополитическата стратегия на българското националноосвободително движение[129]. Началото на това трайно свързване между българските надежди и руските интереси обаче се осъществява, в зависимост от състоянието на българското освободително движение, най-напред с културно-политически средства. Главната роля за тази културно-политическа преориентация от Гърция към Русия играе българската емиграция в Одеса и Букурещ, сред която изпъкват като най-видни нейни деятели В. Априлов, Ник. Палаузов и Ив. Селимински.

Известна и винаги подчертавана е ролята на Юри Венелин за възраждането на българското самосъзнание у В. Априлов и за пълното му отдаване на последователна патриотична дейност. Но ако преоткриването на българската самоличност в нейните измерения от конкретно личностното до националното е съкровен вътрешен емоционален акт за Априлов, както той сам признава, появата му на българската обществена сцена вече е определена от причини, в които се преплитат стремежът му към самоосъществяване едновременно като българин и като руски поданик. Априлов стига до преоценка на своето елинофилство през 1831 г. по време на посещението си в Цариград, когато се уверил в „преобразованието на османското правителство и в здравата му основа...“[130]. Тези думи от Денницата са категорично потвърдени в писмото му до проф. Михаил Ал. Соловьов, където той пише: „Само преобразованието на Турция трябва да се смята за причина за зародиша на българското образование, утвърдена с Хатишерифа на сегашния падишах.“[131]

Зад тези думи на В. Априлов би трябвало да открием мотивите, които го карат да се произнася така ласкаво и лоялно за промените, осъществени в Османската империя. Действително султанът Махмуд II предприел редица действия с цел да ликвидира изостаналостта на империята и още през 1826 г., унищожавайки еничарския корпус, фактически успял да предотврати опасността от разгаряне на нови феодални размирици. Но новото, онези преобразования на империята, за които Априлов се произнася с одобрение, практически са продиктувани от характера на Одринския мирен договор. С присъщата му дипломатичност, когато засяга държавни проблеми и високопоставени личности, той е спестил в случая възхвалата на руската мощ, на руската победа, която довежда до подобряване положението на поробените християни.

Фактически Априлов свързва новите моменти с укрепеното влияние на Русия на Балканите и това без съмнение е една от причините за оформянето на неговата идея за културно-политическа преориентация на българите. Не случайно, посвещавайки своите книги на високопоставени руски служители, като граф Михаил С. Воронцов, одеския архиепископ Гавраил, граф Сергей С. Уваров и др., той търси тяхното покровителство за патриотичните си начинания. Всъщност една от основните задачи, които Априлов си поставя, е постоянното привличане вниманието на руската общественост към българските национални интереси. Културно-политическото русло, в което той действува, намира характерен израз в особения интерес, проявяван към руски учени – историци и езиковеди, с чиято помощ трябвало да бъдат разработени идейните основи на новобългарското културно-национално движение[132]. В това отношение Априлов е особено активен, тъй като той самият се проявява като изследовател на българската история. Особено интересно е, че докато засяга съвременни въпроси, каквато е и конкретната му идея за създаване на нови български училища, той е преди всичко публицист; когато е необходимо – пламенен в своя патриотичен екстаз, друг път – дипломатично сдържан и предпазлив. Но когато се проявява като историк в същата тази Денница, разглеждайки близкото минало, той не спестява напомнянето, че освен вътрешното развитие роля за българското пробуждане има руската поява на Балканите. „Кайнарджийският мир направи турците смирени, като ги накара да почитат русите“ и оттук следва надеждата, че новият султан Абдул Азис ще продължи пътя на реформите, одобряван от победителката Русия[133]. Впрочем целият пасаж, с който Априлов оповестява началото на своите намерения за реформиране на българското учебно дело и който си позволихме да анализираме по-обширно, е и изходна точка за разбиране на неговата основна идея за българското развитие – идеята за обществена еволюция в съюз с Русия, която впоследствие той развива и аргументира.

Създаването на ново, модерно училище в Габрово – родното място на

Априлов, фактически е само началото на неговия общонационален план за радикално преобразуване на българското образование. Идеята за това училище, върху чиито основни черти и особености ще се спрем малко по-късно, е реализирана със забележителна енергия и организационен талант.

Непознатата за българския обществен живот бързина, с която Априлов осъществява своето първо голямо патриотично дело, както и страстта, която влага при патриотичната му защита и умела пропаганда, го превръщат почти моментално във водеща обществена личност. Още при първите си стъпки на общественото поприще той получава подкрепата на своя земляк и съгражданин в Одеса Николай Ст. Палаузов, който и след смъртта на Априлов продължава подетото общо дело. Макар Априлов да е идейният, интелектуалният водач на това дело, непоколебимото присъствие на Палаузов до него е от голямо практическо и психологическо значение за довеждането му до успешен край. Осъществяването на идеята не като индивидуален акт, а като дело на съмишленици, вдъхва по-голяма увереност както на габровци, така и на габровската емигрантска колония в Букурещ. Априлов и Палаузов не само успяват да приобщят към своята идея част от емиграцията, но фактически поставят основите на един патриотичен кръг в Одеса, който впоследствие прераства в културно-политическата организация на Одеското българско настоятелство.

По-широко погледнато, цялостната идея на Априлов надхвърля намерението за създаване на национално училище по съвременен образец и за отклоняване на българското образование от гръцката културно-просветна орбита. Неговият стремеж да свърже развитието на българското просветно дело с Русия е един далновиден тактически ход, според който културното сближаване ще предизвика неизбежно руския ангажимент към проблемите на българското политическо бъдеще. В това отношение, още през 1840 г., преди да отбележи със задоволство, че примерът на Габровското училище има вече многобройни последователи, Априлов поставя въпроса за необходимостта от пълна духовна самостоятелност. „На болгарете требат архипастири и пастири природни болгаре, от които да можат да слушат учение болгарско и наставление на езика си...“[134] Още по-определено, вече като призив за българска църковна йерархия, в обръщението си към сънародниците — един документ с програмно значение, той пише: „Сега нека помисли секи здравомислящий человек бива ли един пришелец духовний да управлява много тысящи (хиляди — б. а. А. Д.) болгаре? Де се е чуло в светът по църковните работи иноземец да е глава на сичкия народ, който никак не разбира иноземеца...“[135]

Тези политически внушения на Априлов очевидно са израз на възгледи, пряко свързани с надеждата за политическо освобождение. Макар да съдим за неговите политически намерения по отговорите на Ив. Селимински, те доказват наличието на политически планове, в които проруската просветна ориентация е приемана като необходима основа. „Във вашето писмо говорите за помощта на нашите братя руси, която ние, когато се покажем достойни за нея, ще получим, тъй като е известно, че русите отдавна са се провъзгласили за покровители на християните в Турция и винаги помагат на нуждаещите се. Дали това имате предвид с горния израз или нещо друго? — пише Селимински.

— Аз съм в състояние да обърна погледите и сърцата на мнозина наши сънародници на север.“[136]

Че в кореспонденцията между Априлов и Селимински са разисквани основните проблеми на българския национален въпрос и е търсено тяхното решение, особено показателно е следващото писмо на Селимински от средата на 1841 г. „Всички ние имаме предвид труда, който полагате, без да щадите силите си. Всички тук искат да не пресекне човеколюбието и великодушието нито на управителя г. Борович, нито на руския император във вършенето на подобни услуги на нашия народ, който много се е потрудил и претърпял много в стремежа си за религиозното си и националното си съединяване с Русия... Господине, позволете ми да Ви кажа самата истина: подобни услуги са повече оскърбление, отколкото признак на признателност и братска любов към нашия народ... За такива малки работи трябваше да прибегнем към силните на земята и това го правим с голямо унижение. Но като няма дъжд, за предпочитане е и градушката. Засега сме принудени да приемаме и най-малките услуги... Сегашното време ме накара да Ви кажа това, което смятам за най-важно и необходимо, а именно следното: ако можете, покрай другото да съдействувате да се даде висше образование на 2—3 юноши, които да бъдат полезни след това на нашите народни нужди. Нашето отечество не трябва да се надява само на ланкастерската метода или на знанията, получени в семинариите и на проповедите в църква...

Много добре зная, че днешното време е много критично за нашата родина. Вие виждате в какво лошо положение се намира сега турската държава, което неминуемо ще доведе до нейното разпадане на съставните ѝ части... Възможно е по благоволението на великите сили всеки народ в турското царство да получи своя бащински дял. Може би народите сами чрез своята справедлива и законна борба ще изгонят този кръвожаден и жесток звяр, който в продължение на толкова години... ни държи в железни окови и това става благодарение на непоследователността на политиката на великите сили. Но тогава именно се страхувам да не би да се принудим доброволно да влезем в по-тежко робство, за да изпатим злощастието на магарето, което помолило Зевс да му промени стопанина, а пък той наредил да бъде продавано последователно на няколко господари, от които всеки следващ бил по-лош от предишния....“[137] И като споменава за съдбата на Грузия и Крим, Селимински продължава: „Получаването на политическа свобода и на народна автономия много пъти е резултат на някои случайности, отколкото те да са награда за страданията и борбите на човека. Но тяхното запазване не е лесно. Известно е, че Русия като православен съсед се е борила за освобождаването на горепосочените провинции... Но невежеството и развратът отново ги поставили под чужда власт... Затова човек се нуждае от необходимите за целта знания и способност. В противен случай той става играчка в ръцете на други и зависи от техните желания.“[138]

Очевидно в този обширен откъс Селимински дава израз на опасенията си, че при ниското културно равнище и политическа неопитност на българите тясното обвързване с руските интереси би могло да предизвика завой в нежелана посока. Той не крие съмненията си в последователността на руската политика, които вероятно са залегнали дълбоко в съзнанието му като болезнен спомен за съдбата на сливенци по време на Руско-турската война от 1829 г. Тогава, след активното съдействие, оказано от сливенци на руската армия и след рухването на надеждите им за освобождение, те поемат масово пътя на преселението на север от Дунав и изживяват мъчителни години на приспособяване към новите условия. Същевременно той вижда единствено в обвързването с Русия възможности както за освобождаване от влиянието на елинизма и осъществяване на единна национална културна политика, така и определени надежди за освобождение.

За нас обаче в случая е важно да проследим развитието на позицията на Априлов, чиято завършена проруска насоченост с определен славянофилски оттенък ярко се проявява в неговата кореспонденция в края на 30-те години. С цялото си жертвоготовно посвещаване на родолюбива дейност и с категоричната защита на едно истински демократично национално образование, с вярата си във високата мисия на славянството Априлов е дълбоко родствен на славянофилите, които, въпреки консервативната същност на своите представи за общественото развитие, са се отличавали с голяма нравствена чистота, отговорност и непримиримост към крепостничеството и гнета на николаевска Русия. Още повече, че макар славянофилството да се формира като течение на руската обществена мисъл още около средата на 30-те години, фактически неговите първи манифести се появяват тъкмо през 1839 г. чрез статиите на А. Хомяков „За старото и новото“ и на И. Киреевски „В отговор на А. С. Хомяков“.

Без да се абсолютизират фактите, тъй като цялата кореспонденция на Априлов не е запазена, едва след 1839 г. и по-подчертано в едно писмо от 20. X. 1840 г. акцентът се поставя върху безусловното следване на руския пример. „Българите имат най-сгодното време да сторят сега това нещо (да развиват езика си – б. а. А. Д.). Те имат братята си руси, които се грижат и залягат за отечественото си просвещение; ако българите започнат да се образоват и те според него, те се упътват по този начин в обработването на собственото си просвещение. От братята руси те могат да получат всякаква помощ за просвещението си, никога обаче от гърците и другите народи... Само възпитаниците в Русия могат по разни начини да станат полезни за народа си и нека всеки родолюбец пресметне това нещо както подобава.“[139]

От средата на 30-те години, почти до смъртта си през 1847 г., Априлов е водеща личност в българския обществен живот. Той оглавява групата на външните дейци, които насочват усилията си за освобождаване на българския духовен живот от гръцкото влияние и за създаването на национално просветно движение. В условията на емиграция, с икономическите, културни и политически предимства, които им дава техният статут спрямо условията в отечеството, тази патриотична групировка получава ръководна роля при насочването на просветното движение. Защото за разлика от онази част вътрешни дейци на българското образование и книжовност, които макар вече да са разбрали необходимостта от самостоятелност в развитието, но все още търсят пътищата към неговото осъществяване, отвън им предлагат ясната и осъществима алтернатива на културната преориентация.

При съществуващите условия въздействието на руската просвета и културно-политически интереси не криело пряка опасност от ерозия на българското народностно самосъзнание. Вместо това то създава възможности за по-бързо и пряко приобщаване на българите към културните достижения на модерния свят. Тъкмо затова идеята за преориентация към руските културно-просветни образци е приета сравнително бързо и лесно от просветните дейци в България. Тази преориентация обаче не била възприемана като ново културно обвързване, а като естествена смяна на едни културни ценности с други, както обикновено се случва в културния живот на всяка нация. За българската буржоазия — опората на новото просветно движение — изтръгването от орбитата на гръцкото културно влияние чрез първоначалната просветна преориентация към Русия имало преди всичко смисъла на национално утвърждаване.

От такава гледна точка особено интересна е идейната характеристика на Априлов като идеолог на външните дейци — инициатори на новото просветно движение. В неговите възгледи по един особен начин се преплитат консервативното и радикалното, елитарното и демократичното. Впрочем при особените условия на развитие на българското общество и на обществената мисъл тази привидна двойнственост и противоречивост остава характерна за голяма част от обществените дейци през цялата епоха на Възраждането.

Консервативната същност на Априловите представи за самобитността на българите, за добродетелите на славянството и за особената мисия на православието избледнява пред практическите му усилия за радикално по своята същност изменение както на българското образование, така и на цялостния български духовен живот; безусловният демократизъм на стремежите му за устройство на националното училище остава над авторитарните му прояви в личните взаимоотношения. Тъкмо тази страна на неговите възгледи съвпада напълно с обществените нужди и, съчетана със забележителните му качества на организатор и пропагандатор, го превръща в обществен водач.

Преди да се спрем на вътрешното течение към културно-просветното обособяване, което възприема веднага или с известни уговорки идеите на Априлов и неговите съмишленици в емигрантските среди и придава реална сила на новобългарското просветно движение, ще се спрем на новаторските идеи на Петър Берон, лансирани през 1824 г. в неговия „Буквар с различни поучения“, повече известен като Рибен буквар заради изобразения на корицата му делфин. Макар и явление на двадесетте години, по своето реформаторско отношение към българското училище те са предходни на Априловите възгледи, на „погледа отвън“, който сочи недостатъците и пътя на развитието в сравнение с постиженията на съвременното обучение в цивилизования свят.

Още първите думи на Берон в предисловието разкриват огромните предимства на преките контакти с водещите културни идеи, към които българското общество започва да се приобщава трайно тъкмо от началото на деветнадесетото столетие. „Когато изперво видех по другите места — пише Берон — чи децата начеват да четат на книги, писани на техният язик, познах, колко зле струват по нас учителите и колко напразно муки теглят горките деца.“ [140]

Между идеите на Берон и Априлов има много сходства. Общото обаче е изцяло в педагогическата сфера, в стремежа към реформиране на началното училище в съзвучие със стопанския напредък, с преобразяващата се култура на българската буржоазия, на българското общество като цяло. Рибният буквар на Берон става израз на необходимостта да се скъса с традициите на килийното обучение и въпреки липсата на добре подготвени учители, да се пристъпи към качествено ново образование на децата в светски дух, на роден език и по начин, съобразен с техните възможности, който ще ги направи активни участници в учебния процес. Тъкмо по тази причина Берон възприема и препоръчва взаимоучителната система като средство за най-бързо ограмотяване на българските деца и за създаване на учителски кадри за началното училище. Като педагог-новатор той е не само предходник на Априлов, тъй като тъкмо предложението на взаимоучителната система като най-подходяща за българските условия проправя пътя на новобългарското образование. Берон става родоначалник и на една основна методическа новост, която навлиза в началното обучение едва към края на 60-те години — на звуковия метод при началното ограмотяване. Не само закъснението с повече от 40 години при въвеждането на звуковия метод, но и сравнително слабият отглас от идеите на Берон, чийто буквар, както пише Априлов, „не бе приет както трябва", показват авангардния характер на Бероновите идеи в средата на третото десетилетие на „най-дългия" български век. Не случайно следващото издание на буквара е чак през 1841 г., след което е преиздаван до Освобождението още пет пъти – през 1847 г. (на някои екземпляри е посочена 1846 г.), през 1850, 1855 и 1862 г., т. е. в годините, когато новобългарското училище получава завършен облик и е поставено на широка национална основа.

През 20-те години идеите на П. Берон очевидно изпреварват възможностите за осъществяването им в живота. Причината за това не е в липсата на подходяща материална основа – и тогава, както и през 30-те години, в икономически по-развитите българси селища са поддържали общи училища, някъде все още килийни, другаде по гръцки образец или вече елинобългарски. Разликата само от едно десетилетие обаче се оказва решаваща за промяната на балканската политическа карта, за създаването на нови обществени условия и за избистрянето на националната идея в културно-политически план. Към обективните причини за временното заглъхване на Бероновите реформаторски идеи се прибавят и причини от чисто субективен характер. Чрез Рибния буквар Берон само лансира новите идеи без той или някой друг да се насочи към практическото им осъществяване, т. е. липсват тъкмо онези организаторски усилия, които особено ярко характеризират дейността на Априлов.

Десетилетието, което дели Рибния буквар и създаването на Габровското училище прокарва и една особено важна разграничителна линия между идеите на Берон и Априлов. Определяна от две различни състояния на културно-националното развитие, тази линия всъщност се проявява в отношението на двамата просветни дейци към гръцкото културно-просветно влияние. Докато Априлов категорично отхвърля гръцкия образователен модел и допуска изучаването на гръцки език единствено като обикновен и необходим за стопанската дейност учебен предмет, П. Берон не поставя под съмнение целесъобразността от широки контакти с гръцката култура. Както той сам отбелязва, неговият буквар е съставен по чужди образци, като преди всичко е следван примера на Еклогара (буквар) на гръцкия книжовник Дарварис.

Езиковото противоречие, което Берон се стреми да преодолее със своята книга, не е между българския и гръцкия, а между черковнославянския на „псалтирите и часословите“, които заместват българската учебна книжнина, и говоримия български, „нашият език“, както пише в Предговора[141].

Сам възпитаник на котленското килийно училище и след това на „гръцката“ школа при елино-българския учител Р. Попович, той вижда опасността повече в примитивното ограмотяване на един славянски език, чужд на говоримия български и в непълноценността на килийното обучение, отколкото във възможното погърчване чрез по-високите светски елински училища. Съдейки по собствения си опит и вероятно по развитието на своите съученици в Котел и по-късно в Бейската академия в Букурещ, той вероятно приема здравата основа на българската грамотност и на началните знания за света, получени на български, като предопределящи националната идентичност.

При съществуващите условия в началото на 20-те години гръцкият пример в учебното дело очевидно е схващан от Берон, както и от българските учители-елинисти, ако не като необходимост, то поне като възможност за приобщаване към съвременните знания. Само едно десетилетие преди Априлов, като човек запознат с основните достижения на европейската педагогическа теория и практика, П. Берон поставя акцента върху широко светско начално образование на говоримия роден език, без да влага културно-политическите мотиви на Априлов при отхвърлянето на гръцкия като език на обучението. През 1824 г. националната идея, изразявана чрез българо-гръцкото противопоставяне в просветата, е още чужда на училището, на неговата природа на културна институция, все още подвластна на една многовековна традиционна консервативност. Същевременно идеите на П. Берон са пряк удар срещу вече неприемливата закостенялост на образователната традиция и в това отношение са съзвучни с усилията на онези вътрешни просветни дейци — създатели на елино-български училища, чието отклонение от гръцкия образец в търсенето на характерен български училищен облик се проявява още през 20-те години на миналия век.

Както вече бе отбелязано, в това отношение изпъква стореното от К. Огнянович във Враца и особено дейността на Ем. Васкидович, Н. Бозвели и Хр. Павлович във Свищов, където до създаването на Габровското училище двете прочути свищовски училища най-ярко материализират идеите за създаване на светско българско училище със свой национален облик.

Свищов е от онези български селища, чието географско положение изиграва решителна роля за превръщането им в стопански и културни центрове, в носители на възрожденското начало в обществения живот. Граничен град с особен статут, не толкова отделен, колкото свързан чрез реката не само с отсрещна Румъния,но и със Средна Европа,Свищов често е обект и непосредствен свидетел на събития с решаващо значение за политическата съдба на Балканите. Местоположението му улеснява хиляди негови жители в различно време да потърсят по-добри условия за живот на север от Дунав, но същевременно позволява връзките им с родния град да останат постоянни и здрави. Всичко това допринася не само за бързото превръщане на Свищов към края на XVIII и в началото на XIX в. в значително търговско селище с неизбежните промени в бита и манталитета на хората, но и за трайното възприемане на някои нови буржоазни принципи на обществен живот.

В такава обществена атмосфера крайдунавският град става едно от първите селища, които решително скъсват с традициите на килийното училище. Макар че началото на новата образователна насока се свързва с името на Васкидович, има основания да предполагаме, че учителстването на Н. Бозвели в метоха на Хилендарския манастир през 1813—1814 г. се е различавало от обичайната монотонност и безжизненост на килийното обучение и е подготвило донякъде почвата за промените. Не случайно дълги години след това Бозвели и Васкидович ще бъдат единомишленици и сътрудници не само в областта на образованието, но и в дейността за духовно самоопределение на българите.

Когато Васкидович пристига в Свищов през 1815 г., той е едва 20 годишен, но вече е с напълно изградена представа за необходимостта от светско образование в духа на Просвещението. Възпитаник на едни от най-добрите през второто десетилетие на века гръцки училища (гимназии) — на о. Хиос и Бейската академия в Букурещ, той решава да остане в Свищов поради ревността на свищовци към учението и гордостта да е пръв, както сам пише, но „ако особно място нарядат за училище, а не в църковни келии и ако изново созидат нарочно училище“[142].

Идеите на Васкидович очевидно са намерили пълно разбиране и подкрепа сред енориашите на църквата „Св. Преображение“ в Средната градска махала, защото още същата година е започнат строежът на училищната сграда. Общото дело претърпява обаче през 1817 г. тежък удар поради изпращането на двама от епитропите и близки приятели на Васкидович — Георги Алтинович и Алекси Петрович на доживотно заточение. Какви са били причините за това няма сигурни сведения, но тяхната активност при създаването на новото училище очевидно е била израз на едно променено социално съзнание, чуждо на примирението пред обществените проблеми. Въпреки големите трудности в началото на 20-те години училището на Васкидович било вече неотделима част от живота на Преображенската махала, а известността на Васкидович като високообразован учител бързо напуснала града, за да достигне дори до новия търновски митрополит Ил. Критски.

Издигането на Свищов като просветен център още през 20-те години го поставя в особено положение при зараждането на новобългарското просветно движение. Тогава утвърждаването на новия просветен курс е съпроводено от сблъсъка в образованието между елинистите и техните противници, който породил стремежа да се извоюва водещата роля чрез доказване на собствените заслуги в новаторството.

В една атмосфера на пристрастия и зараждащ се полемичен дух, характерът на българското учебно дело в Свищов често бил преднамерено и неточно оценяван. Лансирана от видни радетели и дейци за новобългарска просвета и проруска ориентация, като Ю. Венелин, В. Априлов и особено Ив. Селимински, невярната оценка на Васкидович и неговата учителска дейност задълго хварля сянка не само върху характера на неговото училище, но и върху по-късните проучвания на прехода към новобългарското образование. В това отношение Васкидович се оказва особено уязвим както по произхода си от селище със смесено население като Мелник, което позволявало да бъде обявен за грък, така и по парадокса, съдържащ се в позицията му на български патриот — елинист с културна ориентация в духа на радикалното крило на Гръцкото просвещение. Ярък пример за противоречията в оценките за Ем. Васкидович е едно писмо на Ив. Селимински, в което едновременно се твърди, че Васкидович „клеветял(гражданите—б. а. А. Д.)пред владиката“ и същевременно,е „внушава отвращение към религията, отричане на народността и презрение към нашия език и нашия произход, като бил защитаван от „изпъдения сега архиерей Неофит“ [143].

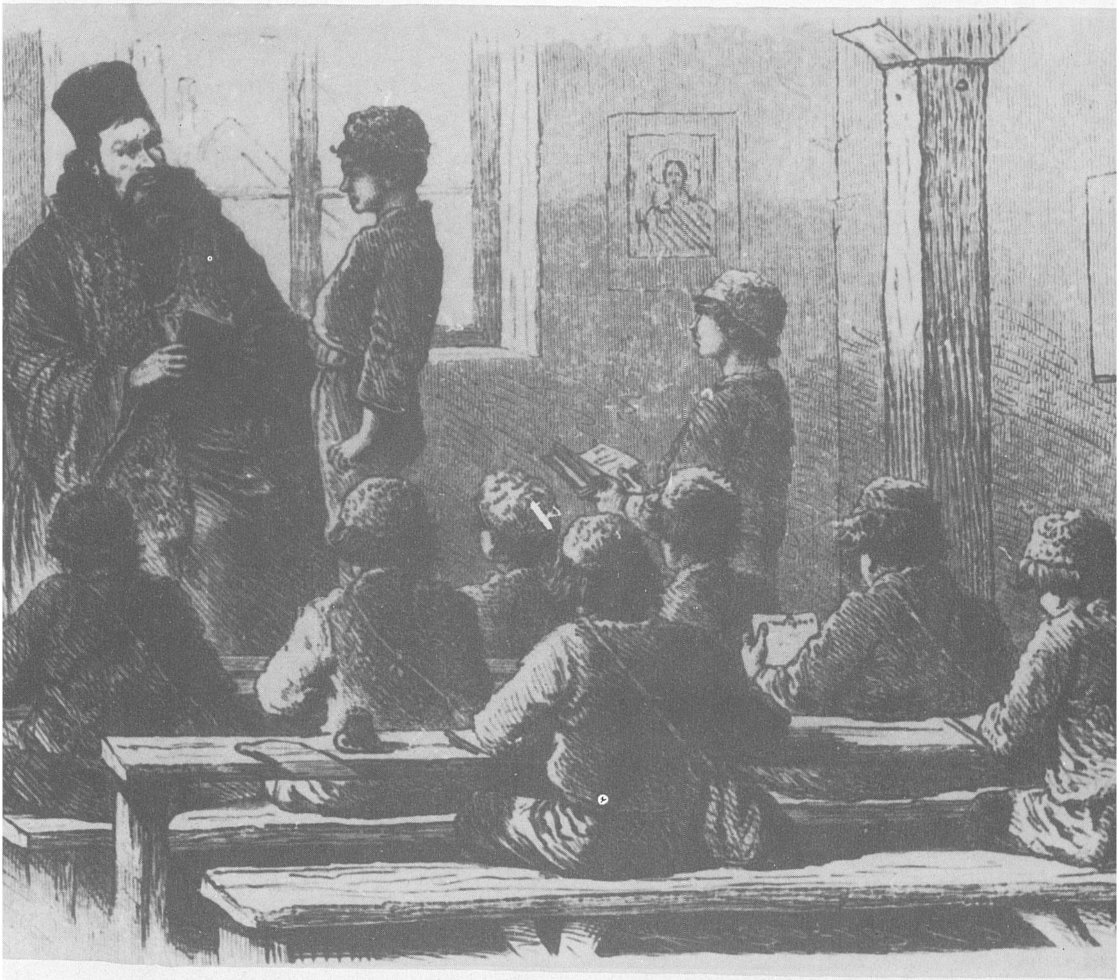
Вярно е, че по ред причини от субективен и понякога от обективен характер професионалното съперничество между Васкидович и Хр. Павлович прераства към края на 30-те и през 40-те години в личен конфликт,който ангажира и част от първите свищовски граждани. Но вярно е също така, че Васкидович е бил постоянен защитник на интересите на свищовските граждани пред властите като пратеник на общината, което не е било съвсем безопасно дори за живота му.

Действително първоначално отношенията на Васкидович с новия търновски митрополит Ил. Критски са били особено добри и дори учителят е водил известно време владишката кореспонденция на български. Но също така още през 20-те години те охладняват един към друг. Причините за това са неизвестни — истината едва ли е в разрива, настъпил при приписваното на Иларион унищожаване на старата българска патриаршеска библиотека, което само по себе си представя Васкидович в благоприятна патриотична светлина. По-скоро отдръпването между тези двама високообразовани люде е било резултат от непреодолимите различия на техните идейни позиции: вероятно Васкидович, като почитател на Кораис, трудно е можел да бъде близък с един от създателите на патриаршеската цензура, предвидена да възпре тъкмо радикалните антиклерикални идеи, проникващи сред православната общност. Впрочем подкрепата, която Васкидович получавал от Н. Бозвели, е доказателство за единомислието и единодействието между старите сътрудници в учебното дело Васкидович и Неофит, което продължило и при организираната борба за църковна независимост; отношения, очевидно невъзможни между водача на църковната борба и един „отявлен“ гъркоман. И най-накрая, обвиненията на Селимински към Васкидович за антибългарско отношение към народността и езика са в противоречие с писаното от самия Васкидович. До 1855 г., от когато датира историческият спомен на д-р Ив. Селимински, свищовският учител е написал повече от 10, а е издал 8 книги, от които само една на гръцки („Педагогическа граматика на старогръцки език“). В тях той нееднократно подчертава ролята на патриотизма за развитието на обществото, нуждата от образование и възпитание, съобразено със съвременните научни постижения, както и от развитието на българския език в съответствие с неговите исторически утвърдени особености.

През последните години, въпреки наличието на известни увлечения при

Обр.1

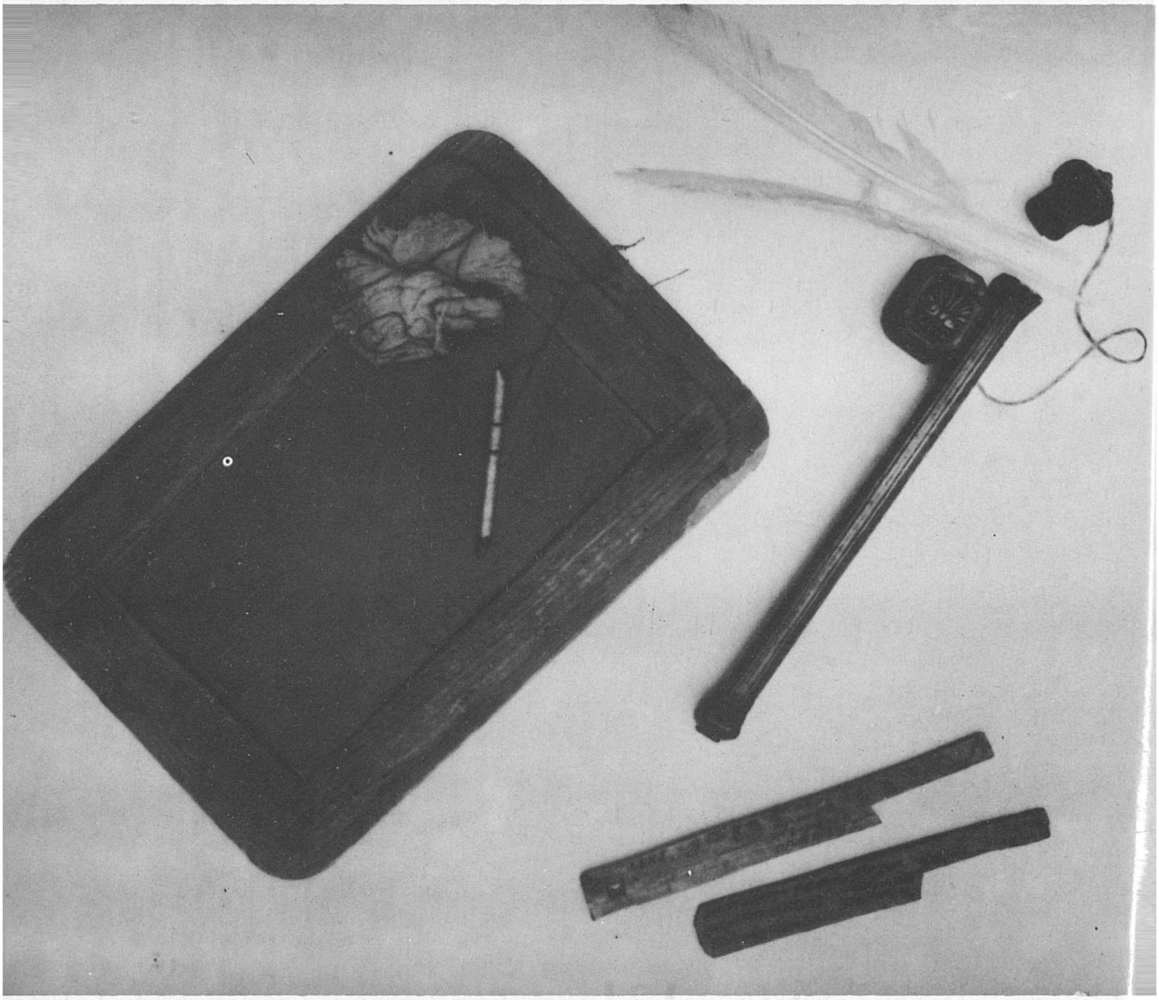
Килийното училище в Троянския манастир (по Ф. Каниц)



**За част от илюстрациите авторът благодари на Фонда към Музея на образованието в Габрово*

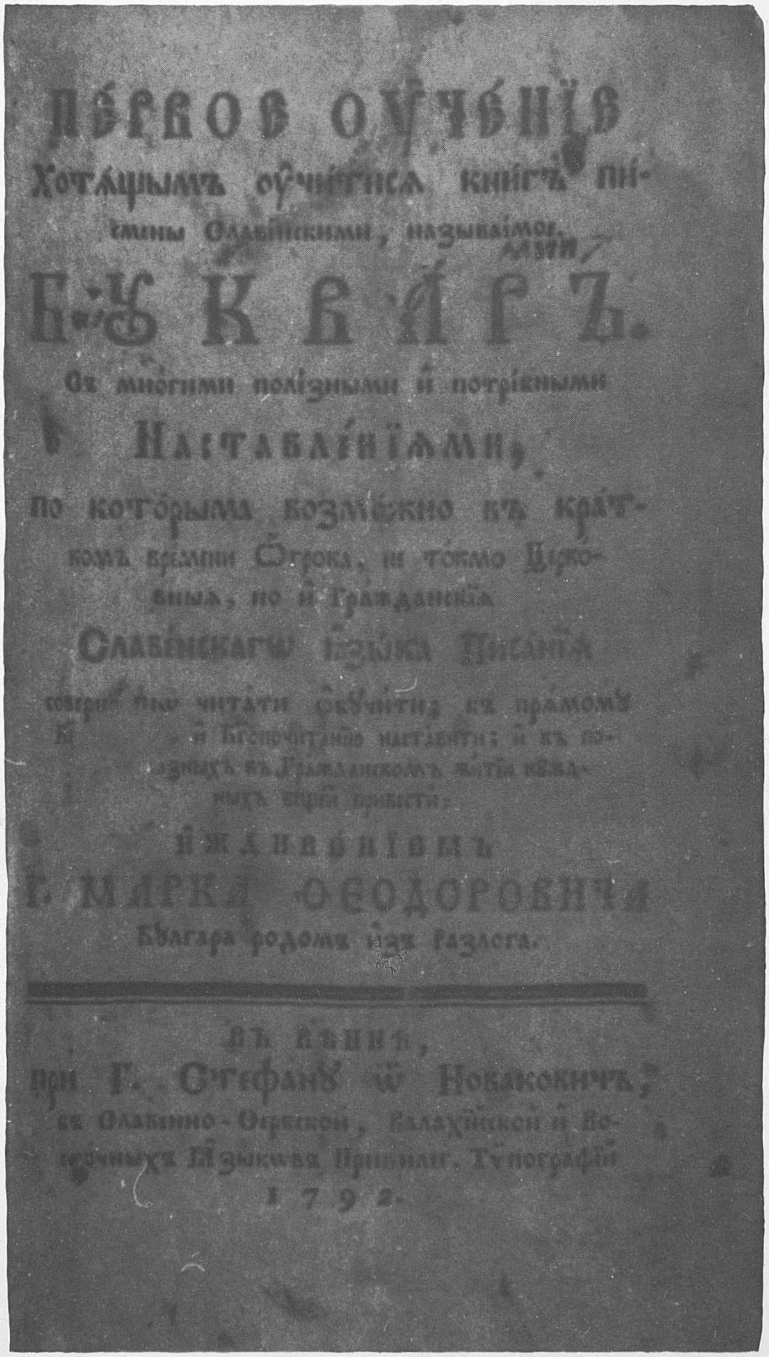
Обр.2

Учебни пособия в килийните училища – дъска (плоча) с калем и гъба, мастилница (дивит) с пера, рабоши (дъсчици за сметки или за календари)



Обр. 3

Буквар, издаден със средства на Марко Теодорович от Разлог, предназначен за сръбските и българските училища

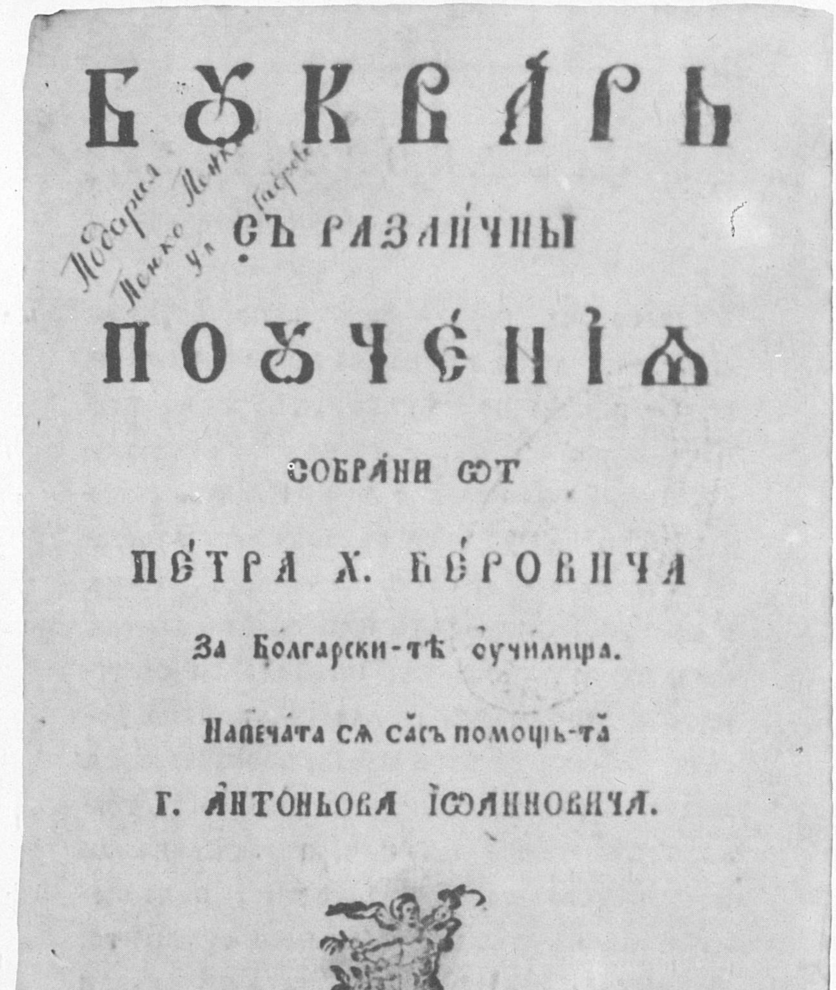


Первое оученіе
Хотѧщымъ оучитисѧ книгъ пи-
смены Славенскими, называемое,
Букварь.
Со многими полезными и потребными
Наставленіями,
по которымъ возможно въ крат-
комъ времени Отрока, не токмо Церко-
вныя, но и Гражданскія
Славенскаго Языка Писанія
совер[illegible] читати обучити, къ прямому
[illegible] и благопочитанію наставити, и къ по-
[illegible] въ Гражданскомъ житіи [illegible]
ныхъ [illegible] привести;
Иждивеніемъ
Г. Марка Феодоровича
Болгара родомъ изъ Разлога.

Въ Вѣннѣ,
при Г. Стефану ѿ Новаковичъ,
въ Славено-Сербской, Валахійской и Во-
сточныхъ Языковъ Привилег. Типографіи
1792.

Обр. 4

Рибният буквар на П. Берон



БꙊКВА́РЬ

Подарил Пенко Пенков ул. Габрово

СЪ РАЗЛИ́ЧНЫ

ПОꙊЧЕ́НІѦ

СОБРА́НИ ѾТ

ПЕ́ТРА Х. БЕ́РОВИЧА

За Болгарски-тѣ̀ ѹчилища.

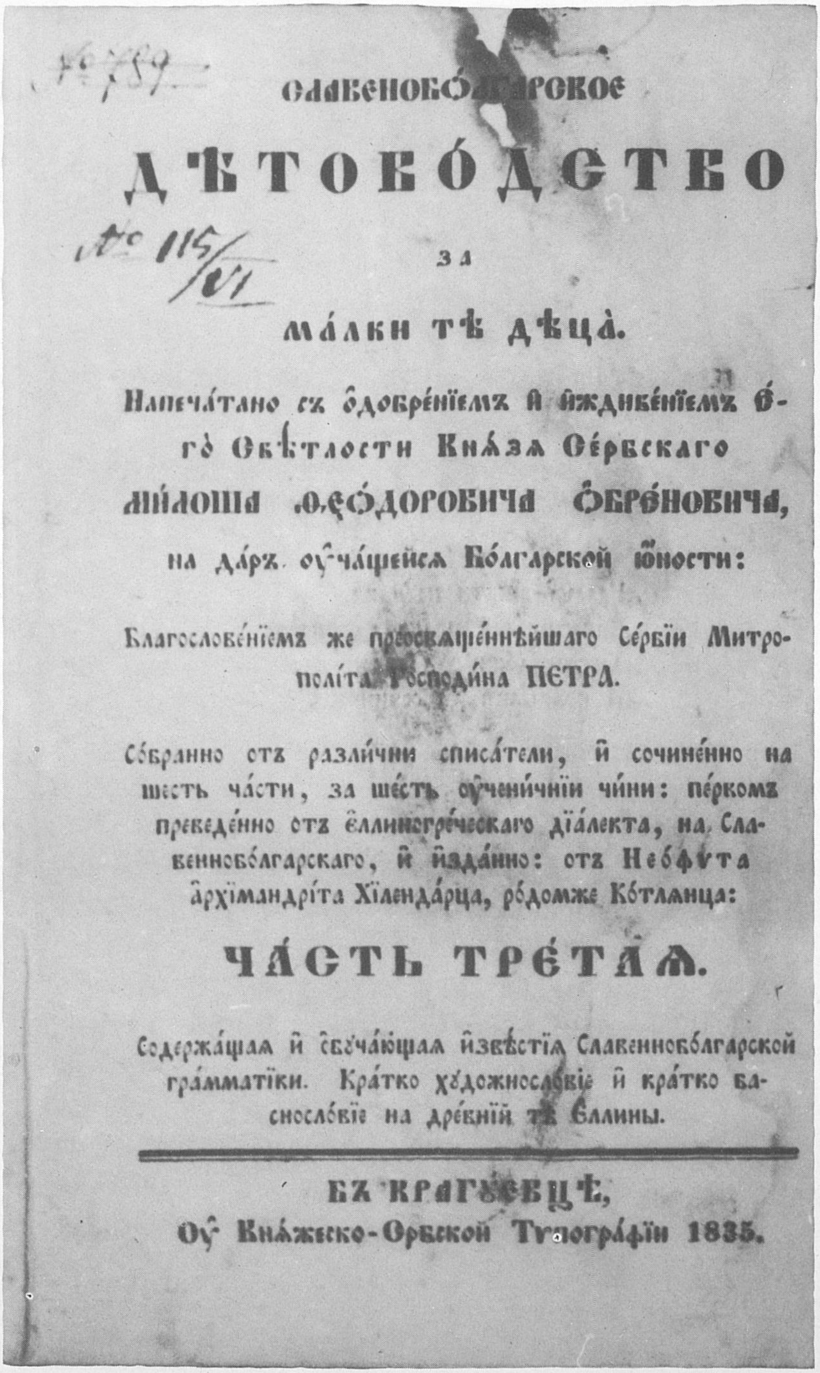
Напеча́та сѧ са̑съ помощь-та̑

Г. А̓НТОНЬОВА І̓ѠАННОВИЧА.

Въ го́дѣ 1824.

Обр.5

Славянобългарско детеводство, подготвено в Свищов от Н. Бозвели и Ем. Васкидович



~~№ 759~~

СЛАВЕНОБО́ЛГАРСКОЕ

ДѢТОВО́ДСТВО

№ 115/VI

ЗА

МА́ЛКИ ТѢ ДѢЦА̀.

Напеча́тано съ ѡ҆добре́нїемъ и҆ и҆ждиве́нїемъ Е҆го̀ Свѣтлости Кнѧ́зѧ Се́рбскаго
Ми́лоша Ѳеѡ́доровича Ѻ҆бре́новича,
на да́ръ оу҆ча́щейсѧ Бо́лгарской ю҆ности:

Благослове́нїемъ же преосвѧще́ннѣйшаго Се́рбїи Митрополі́та Господи́на ПЕТРА.

Со́бранно отъ разли́чни списа́тели, и҆ сочине́нно на шесть ча́сти, за ше́сть оу҆чени́чнїи чи́ни: пе́ркомъ преведе́нно отъ е҆ллиногре́ческаго дїа́лекта, на Славеннобо́лгарскаго, и҆ и҆зда́нно: отъ Неѻфѵта а҆рхїмандрі́та Хїленда́рца, ро́домже Ко́тлѧнца:

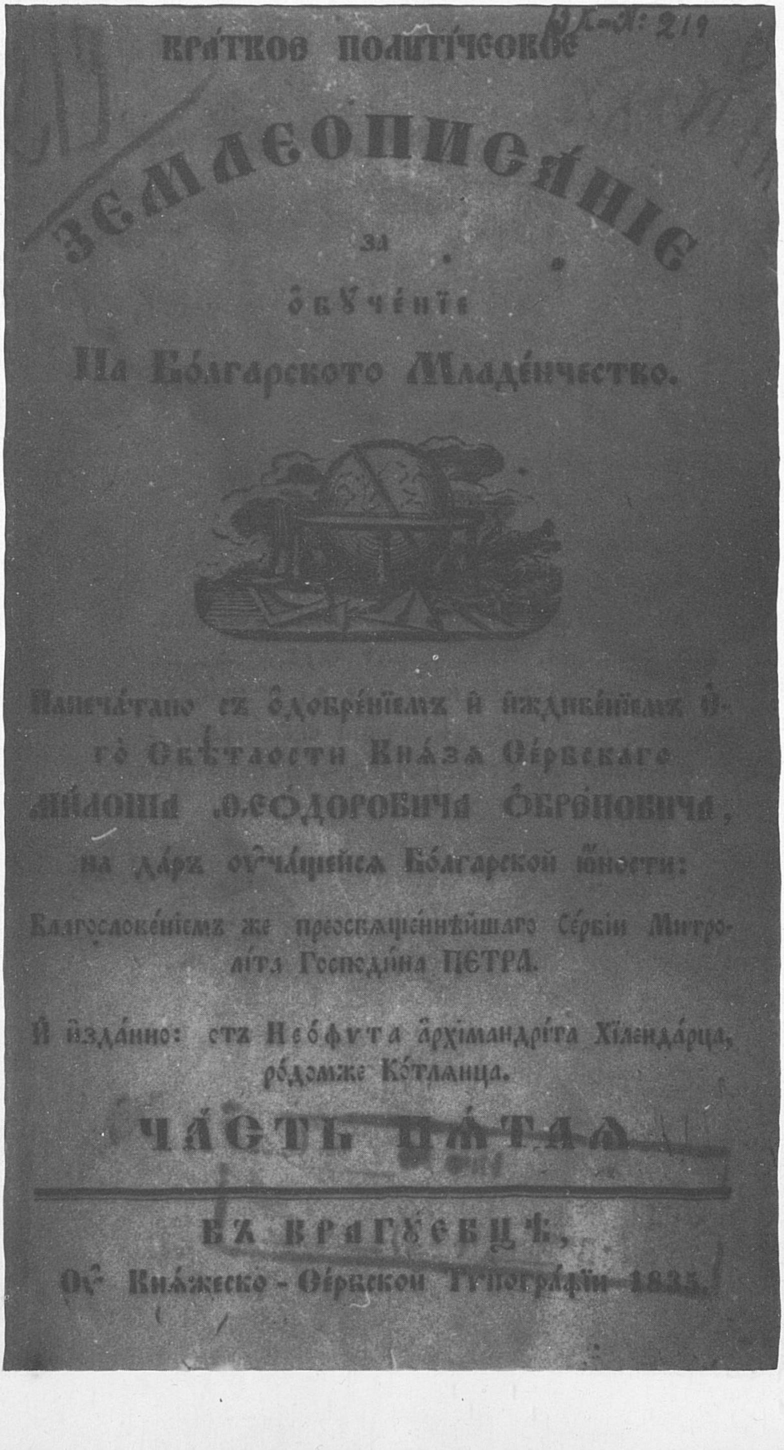
ЧА́СТЬ ТРЕ́ТАѦ.

Содержа́щаѧ и҆ сꙋча́ющаѧ и҆звѣ́стїѧ Славеннобо́лгарской гра́мматїки. Кра́тко хꙋдожносло́вїе и҆ кра́тко баснослóвїе на дре́внїй тѣ Еллины.

ВЪ КРАГꙊЕВЦѢ,
Оу҆ Кнѧ́жеско-Сербской Тѵпогра́фїи 1835.

Обр. 6

Славянобългарско детеводство — Землеописание



Бк. №: 219

КРА́ТКОЕ ПОЛИТІ́ЧЕСКОЕ

ЗЕМЛЕОПИСА́НІЕ

за

ѡ҆бꙋче́нїе

На Болгарското Младе́нчество.

Напеча́тано съ ѡ҆добре́нїемъ и҆ и҆ждиве́нїемъ Ѡ҆-
го Свѣ́тлости Кнѧ́зѧ Се́рбскаго
МІ́ЛОША ѲЕѠ́ДОРОВИЧА ѠБРЕ́НОВИЧА,
на да́ръ оу҆чащейсѧ Болгарской ю҆ности:

Благослове́нїемъ же преѡсвѧще́ннѣйшаго Се́рбїи Митро-
полі́та Господи́на ПЕТРА.

И҆ и҆зда́нно: отъ Неѡ́фѵта а҆рхїмандрі́та Хїленда́рца,
ро́домже Ко́тленца.

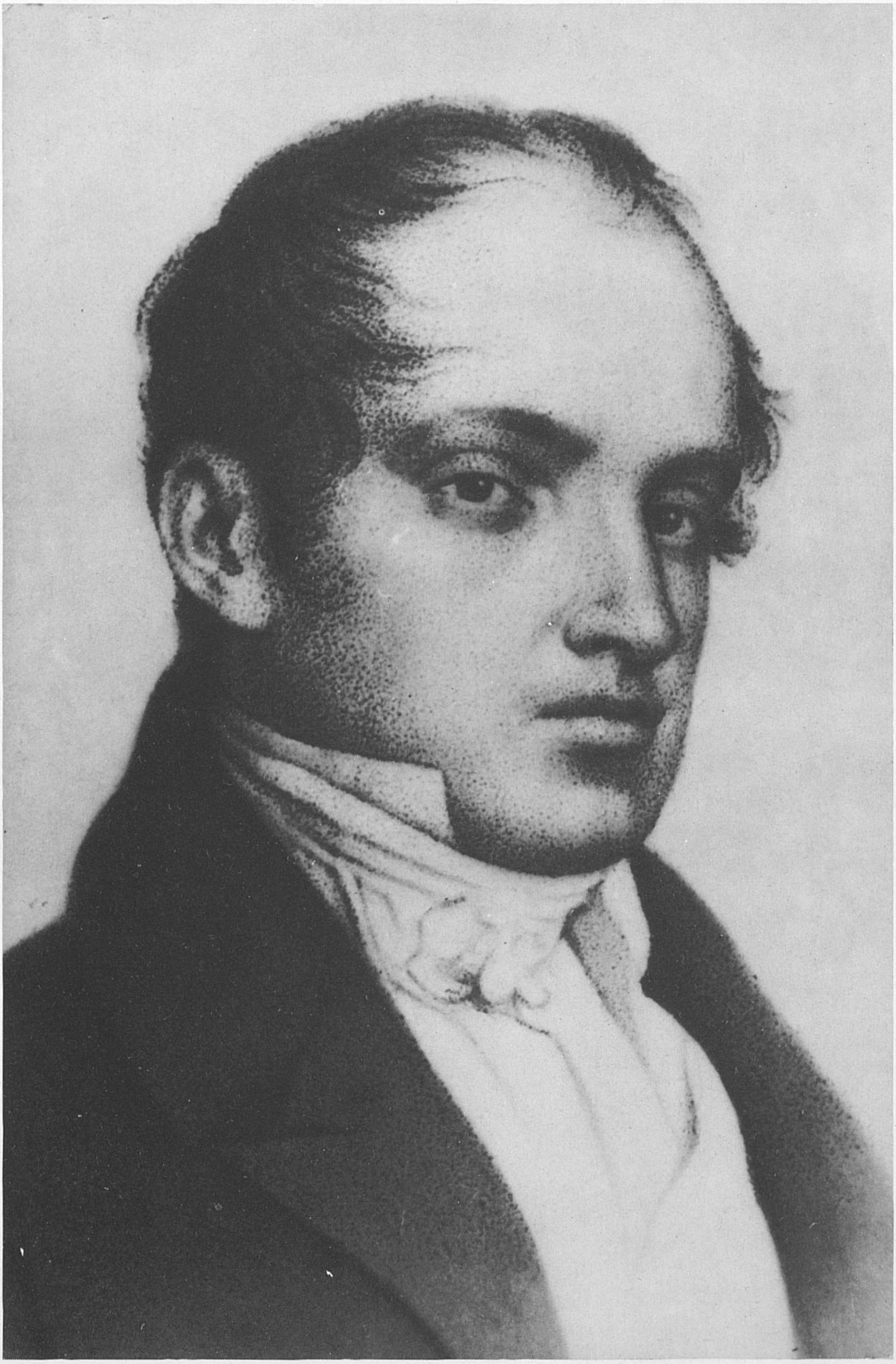
ЧА́СТЬ ПѦ́ТАѦ

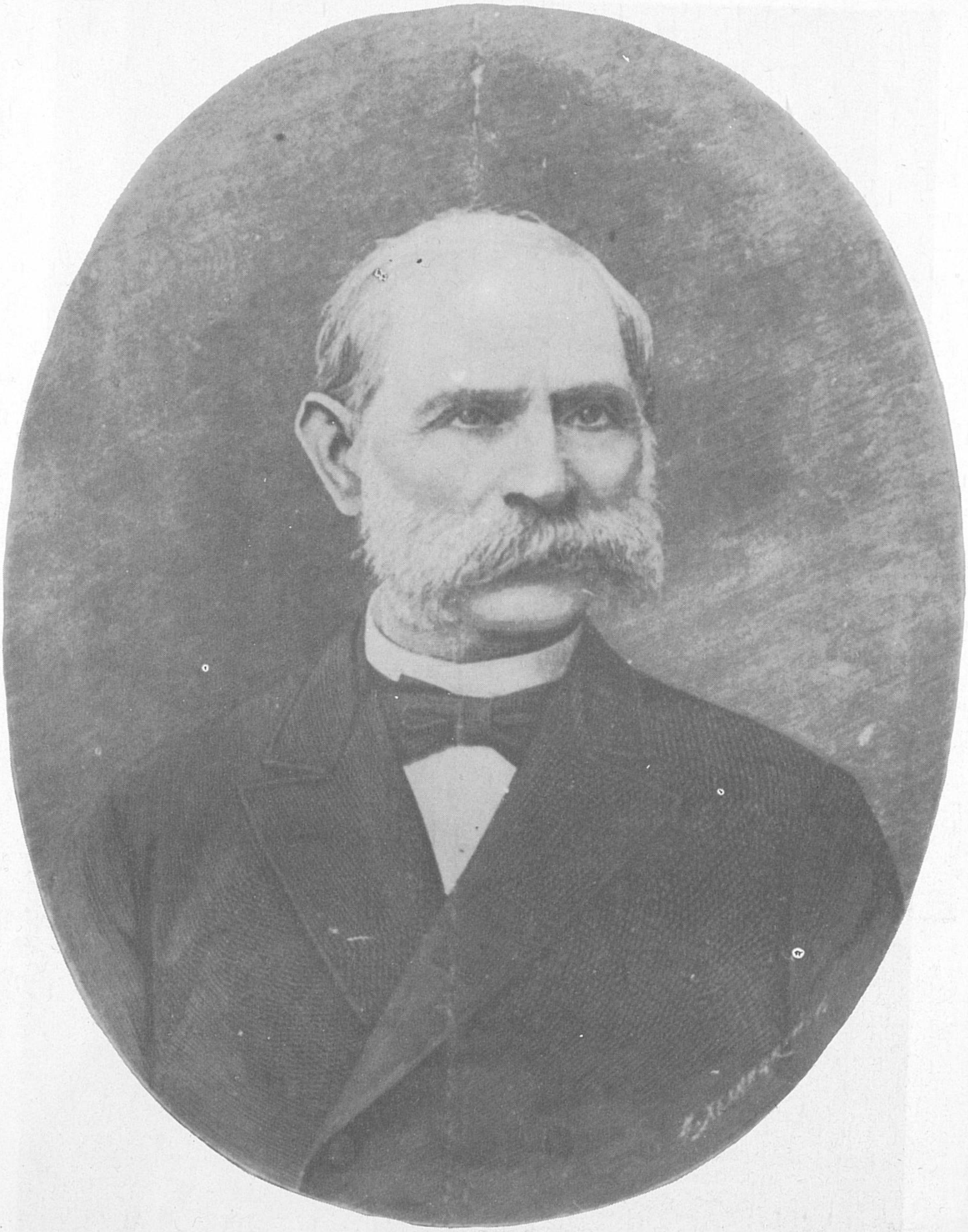
ВЪ КРАГꙊЕВЦѢ,

Оу҆ Кнѧ́жеско - Се́рбской Тѵпогра́фїи 1835.

Обр.7

Васил Априлов (1789–1847)



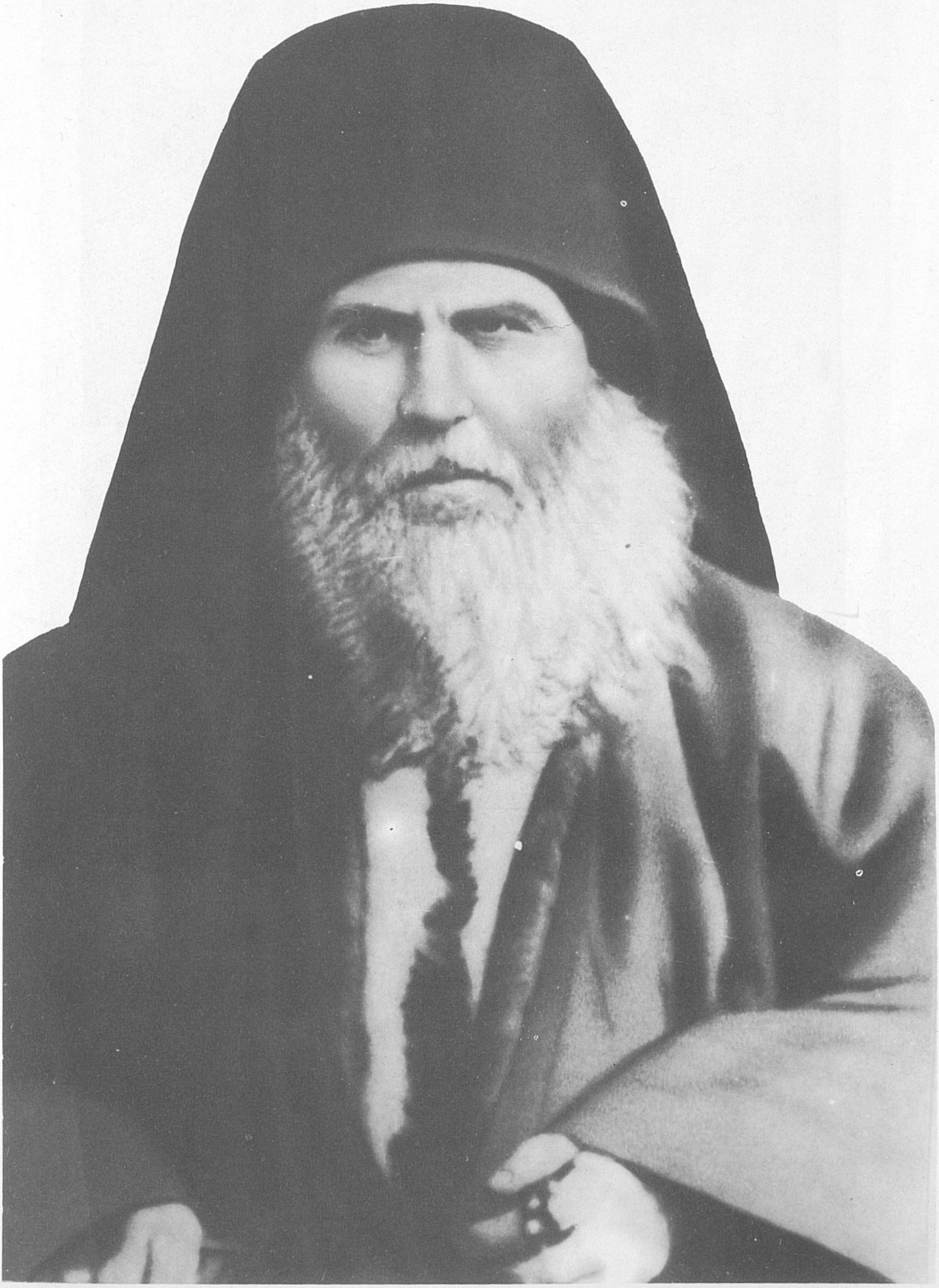


Обр. 8

Никола Палаузов – попечител на Габровското училище след смъртта на Априлов

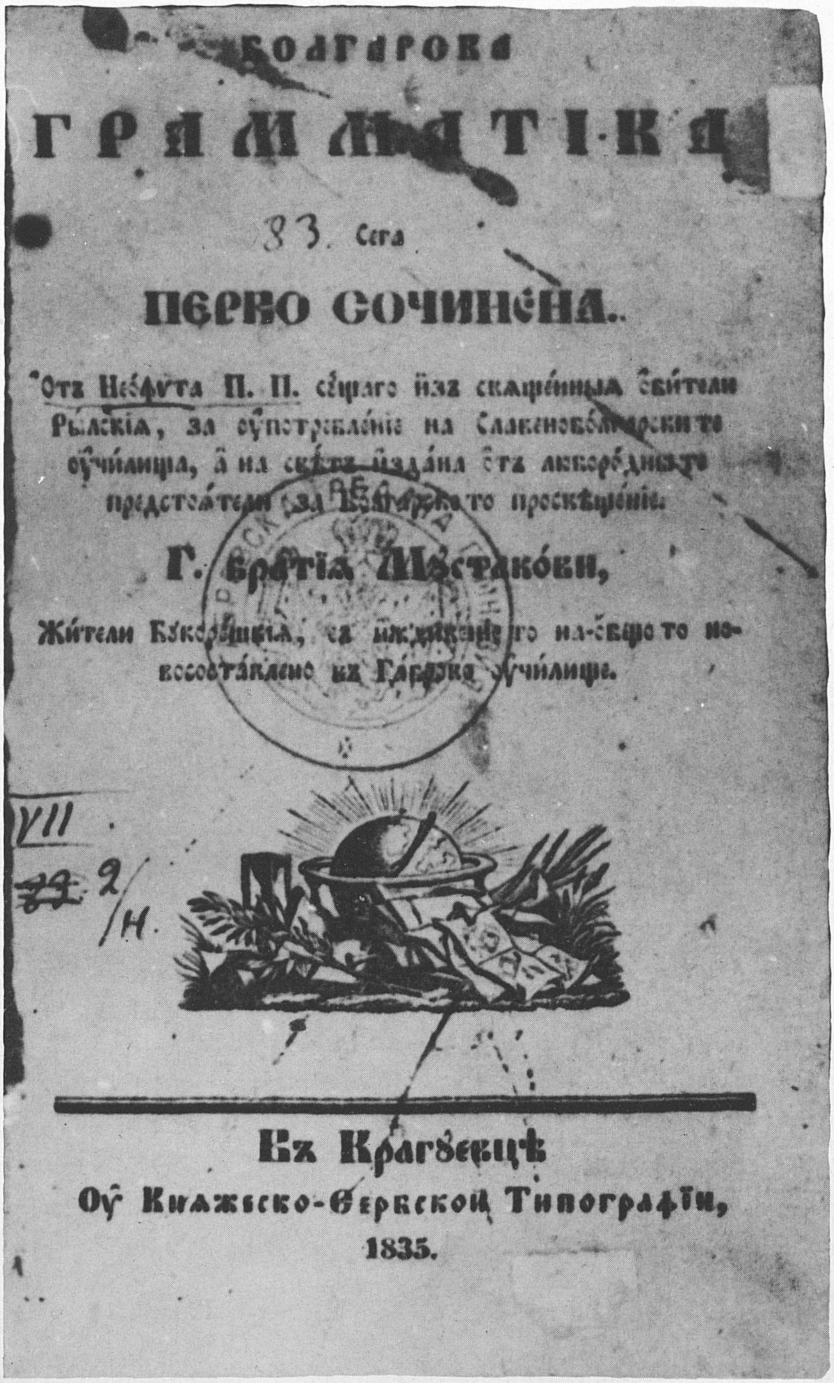
Обр. 9

Неофит Рилски (1793–1881)



Обр.10

Българска граматика от Н. Рилски, съставена за Габровското училище и използвана в почти всички новобългарски училища



БОЛГАРСКА

ГРАММАТІКА

сега

ПЕРВО СОЧИНЕНА.

Отъ Неофута П. П. честнаго изъ священныя обители Рылскія, за употребленіе на Славеноболгарскыте училища, а на светъ издана отъ любородныте предстоятели за Болгарското просвещеніе

Г. Братія Мустакови,

Жители Букурещкія, съ иждивеніето на общото новосоставлено въ Габрово училище.

Въ Крагуевцѣ

Оу Княжеско-Сербской Типографіи,

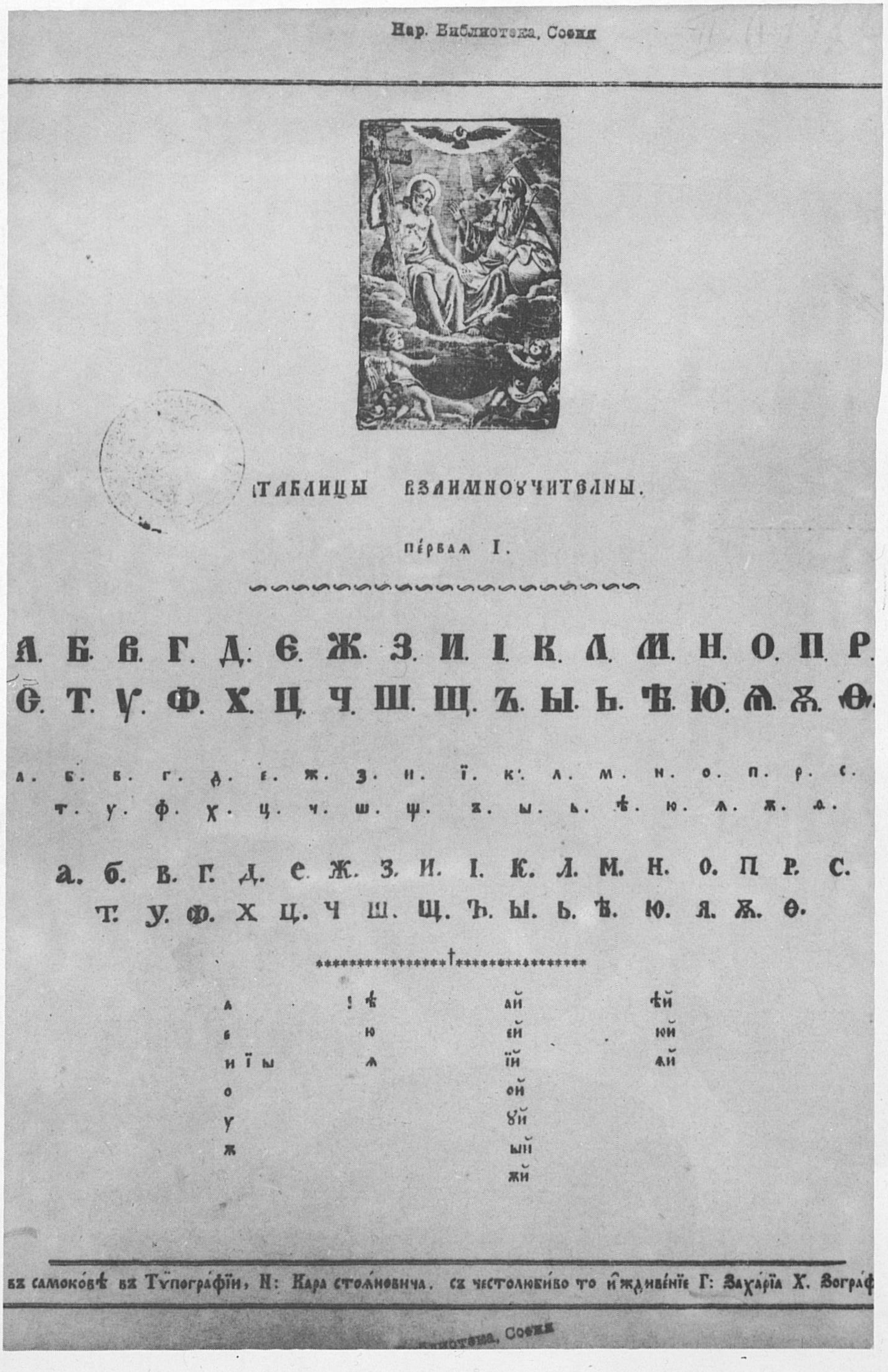
1835.

83

VII
~~77~~ 2/Н

Обр.11

Взаимоучителни таблици, отпечатани със средства на З. Зограф



Нар. Библиотека, София

ТАБЛИЦЫ ВЗАИМНОѸЧИТЕЛНЫ.

пе́рваѧ I.

А. Б. В. Г. Д. Є. Ж. З. И. І. К. Л. М. Н. О. П. Р.
С. Т. Ѵ. Ф. Х. Ц. Ч. Ш. Щ. Ъ. Ы. Ь. Ѣ. Ю. Ѧ. Ѫ. Ѳ.

а. б. в. г. д. є. ж. з. и. ї. к. л. м. н. о. п. р. с.
т. ѵ. ф. х. ц. ч. ш. щ. ъ. ы. ь. ѣ. ю. ѧ. ѫ. ѳ.

а. б. в. г. д. е. ж. з. и. і. к. л. м. н. о. п. р. с.
т. у. ф. х. ц. ч ш. щ. ъ. ы. ь. ѣ. ю. я. ѫ. ѳ.

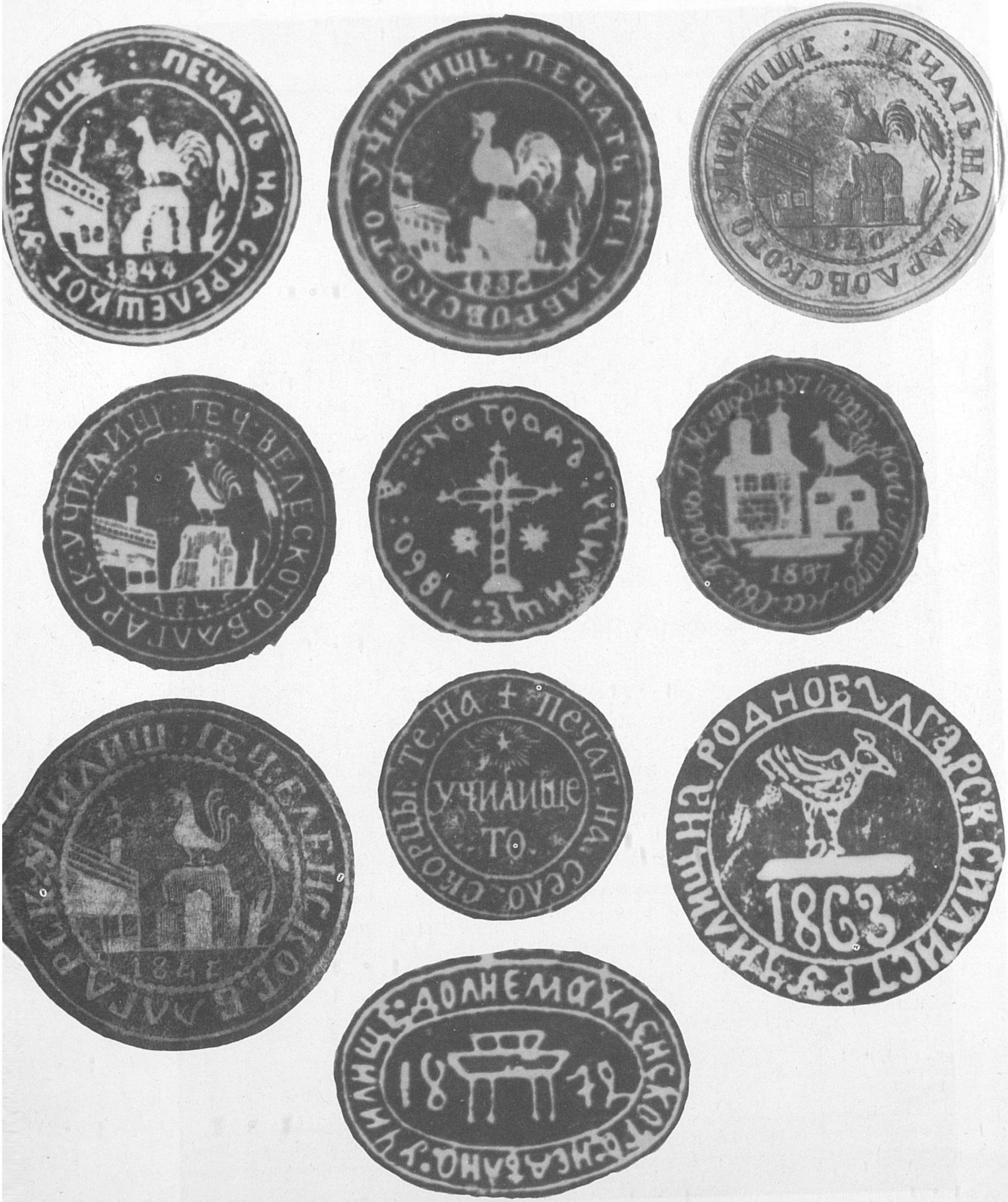
а	! ѣ	ай	ѣй
є	ю	єй	юй
и ї ы	ѧ	їй	ѧй
о		ой	
ѵ		ѹй	
ѫ		ый	
		ѫй	

въ самоко́вѣ въ Тѷпогра́фіи, Н: Кара стоѧ́новича. съ честолюби́во то и҆ждиве́нїе Г: Захарі́а Х. Зогра́ф

…иблиотека, София

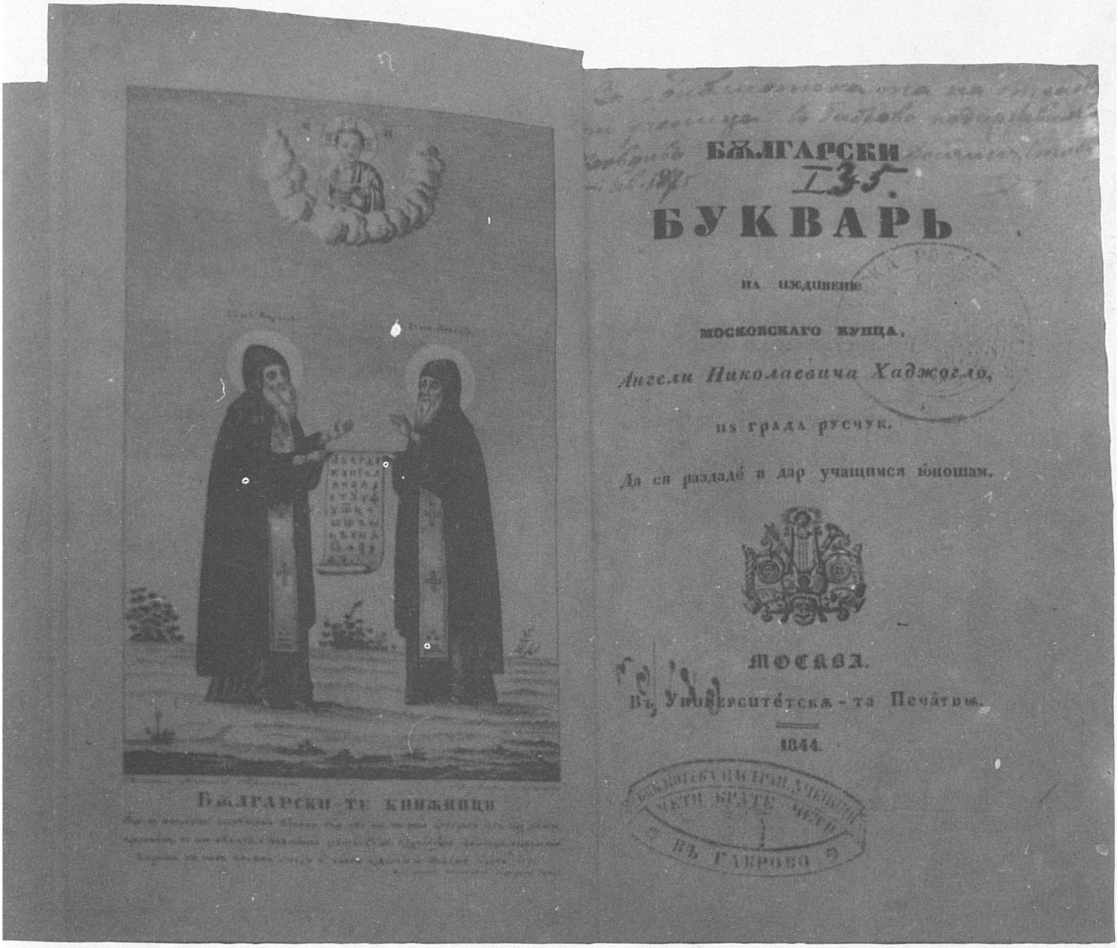
Обр.12

Печати на новобългарски училища


ПЕЧАТЬ НА СТРЕЛЕШКОТ УЧИЛИЩЕ
1844
УЧИЛИЩЕ. ПЕЧАТЬ НА ГАБРОВСКО-ТО
УЧИЛИЩЕ : ПЕЧАТЬ НА КАРЛОВСКОТО
1840
ВЕЛЕСКОТО БАЛГАРСКУ УЧИЛИЩЕ
1860
1867
ПЕЧАТ НА СЕЛО
УЧИЛИЩЕ ТО
1863
УЧИЛИЩЕ ДОЛНЕМАХАЛЕНСКОТО
18 72

Обр.13

Български буквар от Георги Бусилин, издаден със средства на българския търговец Ангел Хаджиоглу



БѪЛГАРСКИ ТЕ КНИЖНИЦИ

БѪЛГАРСКИ

135.

БУКВАРЬ

НА ИЖДИВЕНІЕ

МОСКОВСКАГО КУПЦА,

Ангели Николаевича Хаджогло,

ИЗ ГРАДА РУСЧУК.

Да ся раздадé в дар учащимся юношам.

МОСКВА.

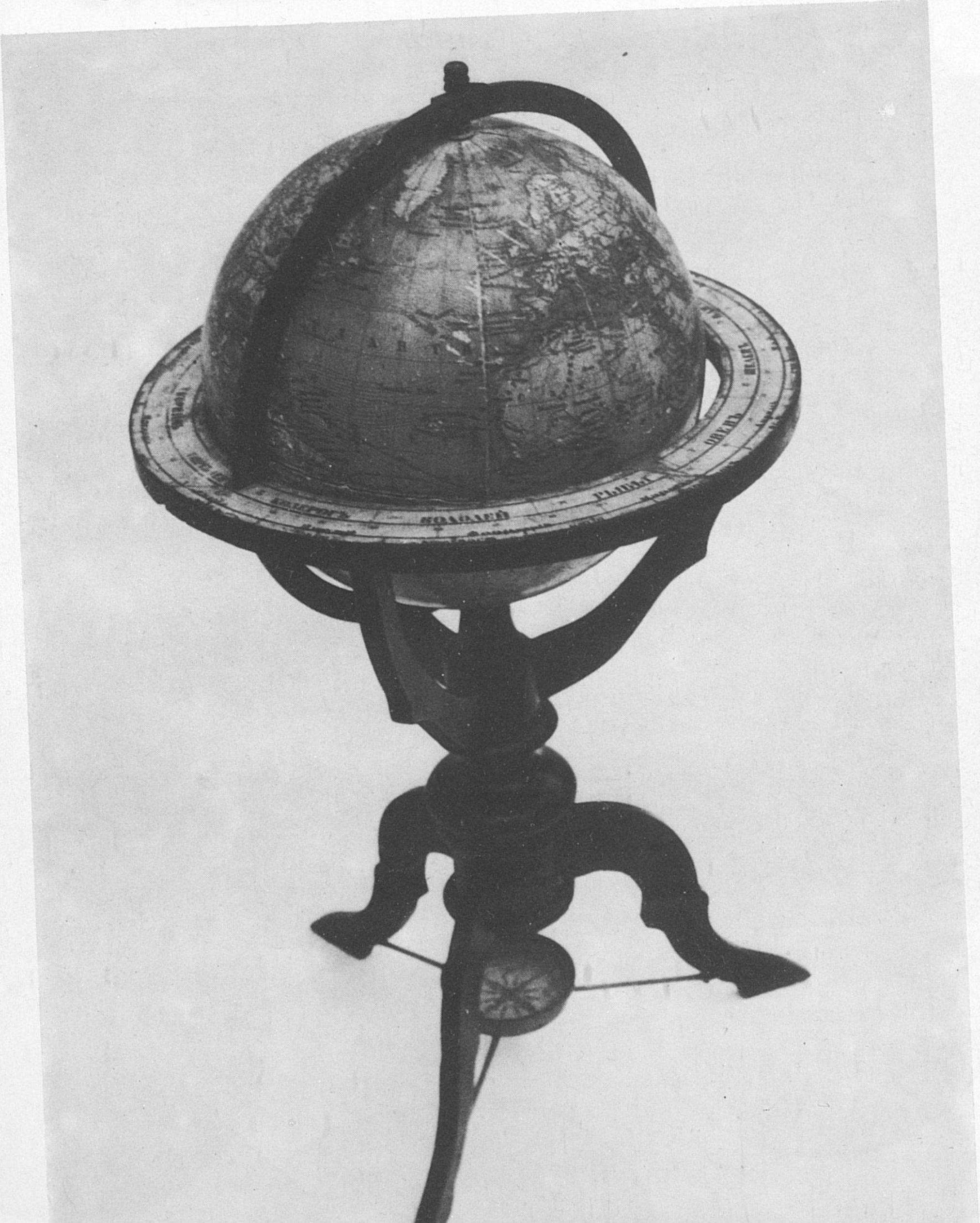
Въ Университéтскѫ - та Печáтнѭ.

1844.

ЧЕТИ БРАТЕ ЧЕТИ
ВЪ ГАБРОВО

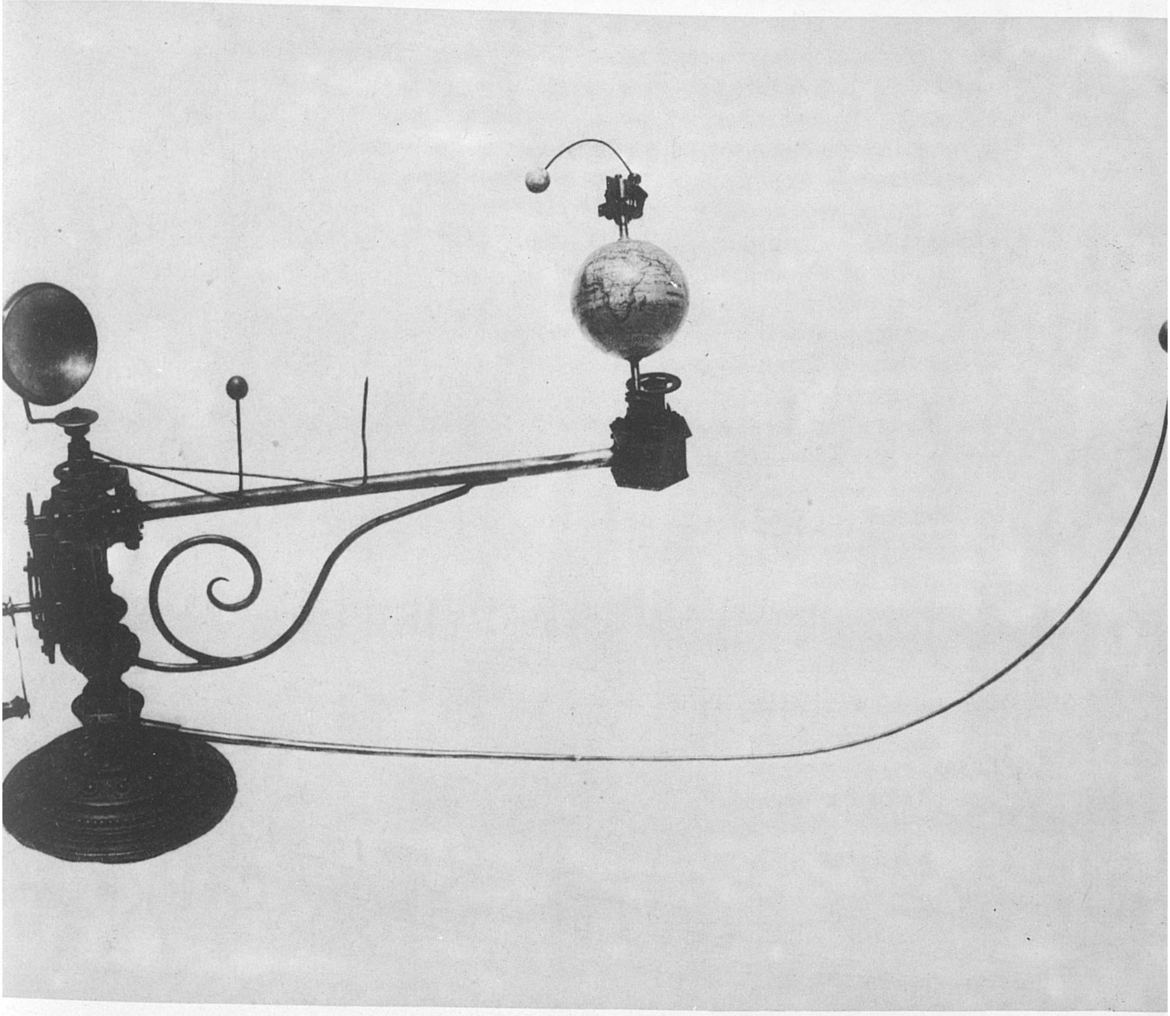
Обр.14

Глобус с компас, закупен за българските училища от „Книжарница Хр. Г. Данов и сие“



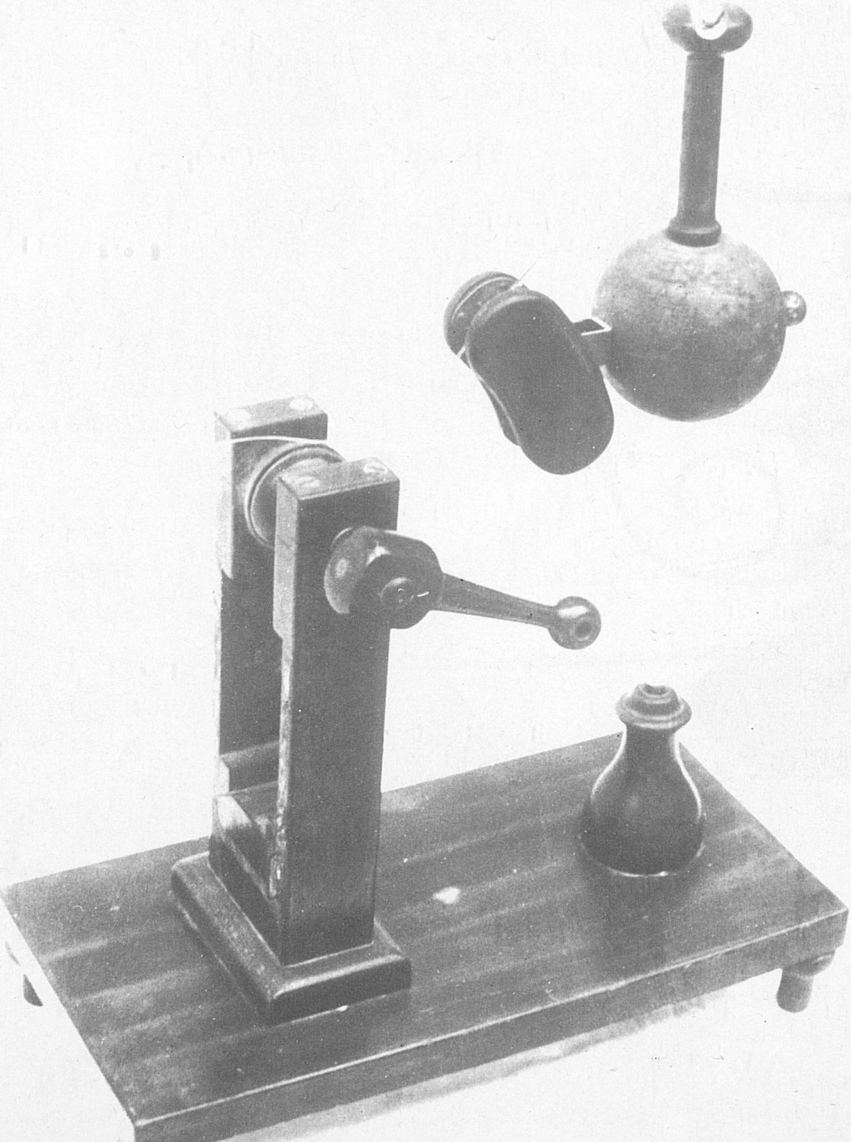
Обр. 15

Планетарий



Обр.16

Уред по физика



преоценката на училището на Васкидович, неговата същност бе вярно ракрита[144]. Затова ние ще се спрем само на онези негови черти, които го характеризират като ново явление в българското образование през 20-те и в началото на 30-те години.

Най-напред училището е създадено благодарение на крупните дарения, които прави на родното си място през 1812 и 1814 г. виенският търговец Филип Сакеларевич[145]. Към тези средства се прибавят и по-скромните дарения и помощи от редица местни жители, както и от свищовските емигранти във Влашко. Още при създаването на училището неговото управление е поверено на специално създадено училищно настоятелство, с отделен бюджет от църковното, избирано и отчитащо се публично. Това е първото училищно настоятелство от типа на настоятелствата, характерни за управлението на новобългарското учебно дело и през третата четвърт на века. Училището е достъпно за деца от всички слоеве, като училищните такси са събирани според демократичния прогресивно-подоходен принцип. Според летописната книга на училището и запазените училищни тефтери през учебните години от 1824-1826 г. таксите варират от 5—6 до 50 гр. годишно[146]. Броят на външните ученици е почти двойно по-голям от броя на местните деца, като всички тези „пансионери" заплащат двойно по-малка такса от децата от града[147]. Сред външните ученици има и от селища в Румъния, което е косвено доказателство, че в училището е преподавано на български, тъй като училища на гръцки във Влашко е имало по това време предостатъчно. За учебната 1830—1831 г. е отбелязано, че в училището учат и деца „без плата"[148]. Учениците са деца на занаятчии, търговци и свещеници, а чувствителните разлики в таксите, както и безплатният достъп за най-бедните сочи, че то е било предназначено за децата от всички социални слоеве. Свободният достъп за външните ученици, впрочем нещо характерно за българското учебно дело през Възраждането, ни дава право да го характеризираме като общонародно училище.

Втори особено важен белег на училището на Васкидович е, че в началната му степен още през 20-те години е въведен взаимоучителният метод. Теоретичната разработка и практическото приложение на новия начин на преподаване на Балканите са свързани с имената на Атанасиос Политис и на Георгиос Клеовулос. Политис го въвежда през 1819г. на о-в Корфу, но по-широко разпространение новият метод намира чрез дейността на Клеовулос, който преподава в най-известните училища на Дунавските княжества. Той го усвоява в Париж, където превежда и съставя на гръцки взаимоучителни таблици[149]. През 1820 г. алилодидактическият (взаимоучителният) метод е въведен под негово ръководство в гръцките училища в Яш и Букурещ. Четири години по-късно той е популяризиран вече и на български език от П. Берон чрез Рибния буквар.

Кога, къде и по какъв начин става запознаването на Васкидович с новия метод на преподаване в началните училища е трудно да се установи със сигурност. Въпреки че той е имал широки културни интереси, свидетелство за които е неговата изключително богата за времето библиотека, едва ли е могъл да усвои новия метод непосредствено след неговото лансиране. През 1824 г. Васкидович и енергичният училищен настоятел Христаки х. Денкович престояват известно време в Букурещ, където събират средства за училището и закупуват някои училищни пособия. Можем да предполагаме, че тъкмо тогава Васкидович се е запознал с взаимоучителния метод и го пренесъл в своето училище. Сигурност за приложението му според документалните източници можем да имаме от 1828—1829 г., когато е отбелязано, че са назначени помощници със заплати от 50 и 58 гр., докато Васкидович получава 1600 годишно[150].

През 1832 г. за помощник на Васкидович в началното училище е назначен руснакът Георги М. Владикин, който преподавал по взаимоучителния метод[151]. Най-категоричното доказателство обаче, че в началната степен на Преображенското училище е използуван новият метод на обучение и че самият Васкидович го е познавал и практикувал, е учебникът „Аритметика или наука числителна“, издаден през 1833 г. от Хр. Павлович. В него като абонат е посочен и „словеснейщий алилодидактически учител Ем. Васкидович“[152].

Третата особено важна черта от характерстиката на училището на Васкидович е неговото учебно съдържание. То се определя от структурата на самото училище, която е от две степени — начална и горна, по типа на елинските училища. Макар и да не съществуват точни сведения за учебната програма при създаването на училището, вероятно още тогава Васкидович не само категорично отхвърля вече безсмисленото обучение в духа на килийните традиции, но и започва дейността си с амбициите да надхвърли равнището на елементарните знания. Самият факт, че се създава едно ново по характер училище, в което към края на 20-те години се прилага вече взаимоучителният метод, е достатъчно красноречив и по отношение на учебното съдържание. След началното обучение в четене, писане, смятане и закон божи на учениците е преподавана аритметика, българска граматика, география, търговска кореспонденция и гръцки език и литература, т. е. предметите, смятани за жизнено необходими в едно търговско селище като Свищов[153].

Косвени сведения за програмата в по-горната степен на училището през този по-ранен период от неговото съществуване получаваме от описанията на чужди пътешественици, както и от програмата на Плевенското училище, ръководено от 1846 от Васкидович. Така известният румънски поет, публицист и политически деец Чезар Боляк пише през 1845 г. за Свищов: „Едно българско училище е било тук основано преди 30 години с достатъчно училищни помещения и добре устроено. Има четири учители и 200 ученици. Тук се преподава български език, славянски език (църковнославянски—б. а. А. Д.), говоримият гръцки език, старогръцки, немски и френски език. На български се преподава още граматика, история, свещено писание, география и аритметика...“[154] Само четири години по-късно в програмата на Плевенското четирикласно училище откриваме още и анатомия, българска история, естествена история, логика (первоспитание на здрави човечески разум), алгебра, етика, всеобща история с тълкуване, граматика и художнословие и др.[155]

Едва ли учебната програма в края на 20-те и началото на 30-те години е била така обширна, но без съмнение още тогава е придавала на училището „Св. Преображение“ облик на „по-високо“ училище, на прогимназия. Това е отбелязано не само от самия Васкидович в неговите учебници, но и в оценките на съвременниците. Така в надгробното си слово за Васкидович свищовският учител Ст. Попов казва, че неговата цел винаги е била „да дава познания от тези науки, които са потребни да развиват душата на човека и да го образоват“[156].

Най-категоричното свидетелство за характера на учебната програма в училището обаче е поредицата от шест учебника, обединени под името Славянобългарско детеводство. Издадени последователно през 1834 и 1835 г., те са: Буквар, Читанка, Българска граматика, Аритметика, Кратко политическо замлеописание и Предручний славянобългарски послателник (Правила за търговска кореспонденция)[157]. Общо дело, в по-голямата си част на Н. Бозвели и Васкидович през периода 1832—1833 г., когато били завършени, учебниците разкриват очевидно не само техните идеи за характера на обучението в българските училища, но и отразяват една вече съществуваща практика.

Интересно е, че през учебната 1831—1832 г. Н. Бозвели фигурира между учителите в училището и получава едва 38 гроша за шест месеца, докато началният учител Костаки получава 260 гроша годишно, а Васкидович 1600 гроша[158]. Тези чувствителни разлики в заплащането подсказват, че по-вероятно е Н. Бозвели да се е занимавал по това време само с работа върху учебниците, като скромната заплата, получавана от училището, сигурно е била за покриването на някои материални разходи около написването им. При всички случаи обаче общият труд е бил свързан с практиката на Преображенското училище, бил е предназначен пряко за неговите нужди и естествено за всички български училища.

Като книжовно-педагогически факт „Славянобългарско детеводство“ е и най-пълноценното доказателство за характера на училището според езика на преподаване. Това е основният, същностният проблем, според който Преображенското училище още преди 1835 г. може да бъде определяно не като елино-българско, а като училище от новобългарски тип.

„Славянобългарско детеводство“ е написано на говорим български език, който въпреки увлечението на авторите и по-специално на Неофит към някои традиционни църковнославянски книжовни езикови форми е жив, разбираем и напълно достъпен. Това доказва, че за разлика от елино-българските училища в свищовското училище на Васкидович българският език е бил използуван не само за първоначалното ограмотяване на децата, но и въобще като основен език на преподаване.

Към средата на 40-те години конфликтът на Васкидович с някои градски първенци и особено с поддържащите училището букурещки българи достига своя връх и той е принуден да напусне Свищов, обвинен в гъркомания. Тогава Васкидович пише: „Господине клеветниче, судиш неразсудно за кое не имаш понятие... не требува гречески, не! но вместо греческаго да вкараме влашки език... това болгаро-влашко никакво мнение оставям русси, серби и колико са болгаре, а не власи, да судат... Полезно е болгарский язик да ся предава систематический, после него и други разни, и най-паче славенский,... новий и старий елинский. Понеже славенский язик и елинский имат еродство и са сестри от единой матери. И влашкий язик ми го научаваме... без учителя: понеже власи имат букви наши и хиляди милиони речи словено-русо-сербско-болгарски.“[159]

Тези възгледи за езиковото обучение Васкидович повтаря и в други свои съчинения като израз на убеждението си, че гръцкият език е полезен не само за стопанския живот и за културното издигане на просветения гражданин, но и за по-дълбоко вникване в тайните на самия български език. Във времето, когато се водели разгорещени спорове за утвърждаването на новобългарския книжовен език и правопис, този подход, не толкова елинофилски, колкото езиковедски, бил характерен за почти всички български учители и книжовници — елинисти. Впрочем дори сам Априлов не предвижда отстраняването на гръцкия език от учебната програма, а само превръщането му в обикновен учебен предмет, чието изучаване трябвало да започне след „свършването на географията, историята и аритметиката“[160].

Във времето, когато западноевропейските езици били достояние на малцина, а руският език едва си пробивал път сред българите, чрез гръцкия все още се осъществявал най-лесният контакт с постиженията на съвременната наука и изкуства, на европейската обществена мисъл като цяло. Ето защо в периода на културна адаптация на българското общество към съвременната буржоазна цивилизация през първата половина на века причините за съхраненото влияние на гръцкия език сред говорящата гръцки българска интелигенция са главно от общокултурен характер, а не толкова продиктувани от стопанските нужди. Към средата на века обаче, с по-широкото навлизане на руския и особено на френския, ролята на гръцкия език като основен посредник става излишна и той губи позициите си. В основата на това явление, разбира се, стоят много по-сложни причини, свързани както с цялостното културно и социално израстване на българското общество, с разгарянето на църковнонационалната борба, така и със засиленото политическо влияние на Запада след Кримската война.

Както вече бе подчертано, верността на Васкидович към неговата позиция на български интелигент — елинист и хуманист по образование и нагласа, не влиза в противоречие с възгледа му за поставянето на родния език в основата на обучението. И ако съществуват опасения, че съчиненията му от 40-те и 50-те години, въпреки че са били писани значително преди отпечатването им, отразяват по-късни, променени идеи, съществуват други източници, които доказват ранното отклонение на Васкидович от модела на елино-българското училище. Това са преди всичко Кондика (летописната книга) на училището за периода 1824—1870 г., тефтери на училището и църквата „Св. Преображение“, както и някои спомени на съвременници.

Позовавайки се на тях, изследователите на Васкидович и неговото училище Ив. Гунев и Тр. Кръстанов стигнаха в последните години до извода, че още от създаването му през 1815 г. училището „Св. Преображение“ е светско, от нов славянобългарски тип[161]. Макар че тяхното заключение е логично и допустимо, съществуващите данни не ни дават право на толкова категорична оценка до началото на 20-те години и още по-точно до 1824 г., откогато съществува летописната книга на училището, наречена „Всеобщий кондик Славеноболгарскаго училища божественнаго Преображения“. И Кондиката, и черковните тефтери, които са от периода между 1820—1830 г., са писани на български език, факт, който независимо от названието на училището доказва културно-националното съзнание и образователните идеи тъкмо на хората, направляващи училищния живот—главният учител Васкидович и училищните и църковните настоятели.

Педантичното следване на документите не е най-добрият начин за разбиране на историческите явления. Въпреки това, в случая ще останем верни на документалните източници и ще потърсим началото на едно ново славянобългарско училище с по-широка образователна програма към средата на 20-те години. Дотогава училището на Васкидович по-скоро е било от елинобългарски тип, което отговаряло както на цялостното състояние на учебното дело с още непознатите му педагогически новости, така и на само загатнатия по това време стремеж за българска самостоятелност в духовния живот. От това време насетне обаче въвеждането на взаимоучителния метод, който чувствително разширява възможностите за по-бързо ограмотяване, и появата на български книги от П. Берон, Ан. Кипиловски и В. Ненович спомагат за утвърждаването на българския език не само в първоначалната, но и в по-горната степен на училището. В това отношение интересно сведение дава търновският митрополит Ил. Критски. През 1824 г. той е записал в своята кондика, че в Свищов има две училища – „славянско“ и „общо“, но не и гръцко[162]. „Славянското“ вероятно е училището в Долната махала, за което ще стане дума по-късно, а „общото“ очевидно е училището на Васкидович, в което освен български е изучаван и гръцки език и литература.

При това положение трябва да си отговорим защо през 30-те години свищовските, а по-късно и някои други български училища, са били смятани за гръцки. Най-напред всички тези училища по подобие на елинските са имали по-широки образователни задачи от началните. И макар че в тях освен гръцки език, гръцка литература и история всички останали предмети са изучавани през 30-те и 40-те години на български, повечето от тях продължават да се наричат елино-български или славяно-елински, или дори само елински. В това отношение можем да направим спокойно аналогия със съвременните езикови гимназии, които са популярни с названието на съответния изучаван чужд език. И ако дори днес, произнасяйки „английска“, „руска“, „френска“ или „немска“ гимназия, мнозина хора отбелязват не само техния съществен признак, но и търсят определен престижен момент, толкова по-силно е било желанието през втората четвърт на миналия век „по-високите“ български училища и в наименованието си да се равняват по познатите до тогава най-добри образци.

Характерен пример в това отношение е училището на Хр. Павлович в Свищов. Издадените от него учебници „Аритметика“ през 1833 г., „Кратка българска история“ като приложение към „Разговорник грекоболгарский“ през 1835 г. и „Граматика славянобългарска“ на роден език очевидно отразяват практиката в неговото училище. В предговора към Историята той пише: „България лежи и до днес ожидающа повседневно прославлението си, което може да бъде само, ако процавти каквото рекох сичкото учение на болгарский язик. А защо бива така, сякой нека го разбере сам.“[163]

Въпреки това, тъкмо в „Граматика славянобългарска“ той се подписва „Хр. П. Дупничанина в славяно-елинското в Свищов училище учителя“[164]. Същото прави и през 1841 г., макар че гръцкият език и преди, и тогава е бил само един учебен предмет в неговото училище[165].

Още по-показателен в това отношение е случаят с Шуменското училище, в което през 1848 г. на български език са преподавани: българска граматика, славянска граматика, аритметика, свещена история, обща и българска история, физическо, математическо и политическо землеописание, катехизис, църковни писатели и църковно пеене, правила за писма и съчинения, художественословие и български стихотворения, а на гръцки език само: елинска граматика, елински писатели и съчинения, елинска история и гръцки стихотворения, а училището се нарича Елинско[166].

Впрочем съзнание за българския характер на създаденото училище от Ем. Васкидович са имали не само свищовските граждани, които са давали сведения в този дух на чужди пътешественици, но и немалко други съвременници[167]. В периодичния печат има доста сведения с такъв характер и ако при авторите свищовци като В. Манчов, Н. Генович, Ст. Попов и др. можем да допуснем, че са плод на местен патриотизъм, спомените на Н. Михайловски, който през 1832 г. е учил в Свищов, изглеждат по-приемливи. „Помня много добре — пише той — нашите старовременни училища, т. е. килии, защото и аз най-първо в тях учих азбука... Тъй беше по сичка България, освен Свищов, гдето беше се отворило училище и под днешното значение. После по подражание отвориха се подобни училища и по другите градове български[168]"

Дотук на няколко пъти вече бе споменато името на Хр. Павлович — другият известен свищовски учител, който ръководи училището в Долната махала от пристигането си в града през 1831 г. до смъртта си при една холерна епидемия през 1848 г.

Павлович и неговата дейност заслужават също специално внимание, защото „Петропавловското" училище като че ли още по-ясно разкрива настъпилите промени в българското учебно дело преди 1835 г. При пристигането си в Свищов Хр. Павлович заварил добри просветни традиции и в Долната градска махала, където „Петропавловското" училище било настанено в специално построена сграда. Това училище, както и училището на Васкидович, също било издържано не само от жителите на тази градска махала, но и от емигриралите богати търговци в Букурещ, като Иван х. Ангелов, Параскев Димитров и др.[169] Финансовата осигуреност на училището позволила през 20-те години да бъдат ангажирани като учители двама банатчани, които, по някои сведения, въвели взаимоучителния метод на преподаване и използували граматиката на Аврам Мразович — един от тримата сръбски учители — реформатори на сръбските училища в пределите на Австрия[170]. Вероятно двамата сръбски учители са създали в Свищов, в духа на реформата на Мария Терезия и просвещенските педагогически идеи на Фелбигер, светско училище с преподаване на езика на народността, т. е. български или поне църковнославянски. С пристигането си Хр. Павлович е трябвало да развие създадените в тази градска махала учебни традиции, още повече, както вече бе споменато, че в началото на 30-те години училището на Васкидович вече било двустепенно: първоначално с преподаване по взаимния метод и с преподаване на български и гръцки в по-горната степен.

Дали в тон с училищните традиции или като средство за конкуренция с другото светско свищовско училище, но Хр. Павлович поставя ударението главно върху славянобългарския характер на училището. Макар и сам да бил елинист по образование и да се подписвал като учител в „славяно-елинското" училище, в „Петропавловското училище" гръцкият език, литература и история очевидно не са били представителна част от учебната програма. Това привличало онези българи, които не били възпитани в духа на гръцката образованост, и не случайно при Хр. Павлович пристигнали външни ученици от селища като Елена, Трявна и други, в които гръцкото просветно влияние не е било силно. Вероятно ученик на Павлович е бил Н. Михайловски, защото, когато към 1837 г. отива в училището на Т. Каирис на о. Андрос, той и брат му Димитър (учил само в Елена) „не знаели нито думица гръцки... но български и славянски знаели превъзходно"[171]. Дори и да е пресилена оценката на техния по-голям съученик Ив. Добровски, очевидно Н. Михайловски е знаел твърде слабо гръцки, за да бъде смятан за възпитаник на гръцко училище.

Павлович е използувал в своята работа взаимоучителния метод и съществуват податки, че известният еленски учител Андрей Робовски е усвоил през 1832—1833 г. новия начин на преподаване тъкмо при него[172]. През 1833 г. като помощник на Павлович във взаимното училище вече е назначен Никола Хр. Тонджаров, букурещки възпитаник, който познавал добре взаимоучителния метод[173].

Хр. Павлович бързо си спечелва име на високообразован и авторитетен учител, чието училище се издига като сериозен съперник на „Преображенското" в Средната градска махала. Това съперничество обаче постепенно прераства в конфликт между Васкидович и Н. Бозвели, от една страна, и Павлович и някои градски първенци, от друга.

Този конфликт между двамата свищовски учители не би заслужавал внимание, ако беше само плод на различията в техните характери или пък на присъщата за времето разпокъсаност на социалните структури, която подклаждала местния патриотизъм и взаимно противопоставяла дори две съседни градски махали. Същественото е, че се очертават сериозни различия между тях по редица обществени въпроси, като отделните мнения не винаги били защитавани с коректни средства.

Тук ще се ограничим да посочим само едно от разногласията между Васкидович и Павлович, един спор от чисто интелектуалната сфера, който обаче през 30-те и 40-те години се превръща в основен проблем на националното културно развитие — спора за българския книжовен език. Макар отначало Павлович да е привърженик на умерената славянобългарска школа, която прави отстъпки на живите говори и приема членните форми, той постепенно се ориентира към консервативната школа, според която в основата на книжовния език трябвало да залегне старобългарският или славянският, т. е. църковнославянският в руска редакция. По тази причина той е за премахване от азбуката на буквите ъ, ѫ и ѩ за заместването на и, ы с і и за унищожаването на членните форми. Без да отчита назалното произношение на тези букви и звуковите промени, които са настъпили в различните славянски езици, Павлович и някои други смятат, че след премахването им българският език ще придобие „благородството" и възможностите на руския и сръбския[174].

Позицията на Васкидович, която е близка до филологическите възгледи на

Н. Рилски, е противоположна. Като сочи имената на свищовските учители Хр. Павлович, Г. Владикин и К. Теодорович, в специално обръщение към младежта Васкидович пише: „... чи едни български чеда... искат българското правописание да го прилепят, според нихното мнение в іотописното правило и поучават вы да ходите по чуждестранни ступки, без да изпитат по-тонко, где гледа българското книжество и как може да приеме напредък“ [175]. Не може да има съмнение, че различията по езиковите въпроси и особено стремежът на Васкидович за съхранение на българската езикова самобитност по отношение на близките славянски езици са подклаждали мълвата за неговата „Гъркомания“ сред проруски ориентираната българска емиграция.

Впрочем езиковите спорове са може би и една от причините, макар и не най-съществената, за охлаждането на отношенията между Н. Рилски и попечителите на габровското училище[176]. Макар че още преди Априлов Неофит изказва мисъл, че руската литература и учебна книжнина ще допринесат за приобщаването на българската просвета към съвременните научни постижения, той също е категорично против опитите за отстраняване на членните форми от българския език по подобие на руския и сръбския[177]. „Господство им нека си викат от тамо — пише той с ирония по повод на Ю. Венелин и одеските българи — много време, чини ми се, ще викат, но кам глухи человеци, защото скоро не ще ги чуе никой“ и още „... а за членовете и баща ми да дойде да ме понуждава да ги изоставим, не ща да го послушам, а не Огняновича и Христаки (Павлович) и В(енелин) и прочия.“[178]

Създадената в Свищов атмосфера на професионално и интелектуално съперничество между Васкидович и Павлович, между двете големи градски махали, техните училища и поддържащите ги първенци от града и от емигрантските среди се отразява негативно върху впечатленията на съвременниците както от самите учители, така и от характера на техните училища. Значителна част от българската културна общественост вътре и вън от страната, която не познавала свищовските учители и развитието на техните училища, получава неясна и често невярна представа за характера на промените и за посоката, в която са започнали да се развиват свищовските училища като авангард на българското учебно дело. Неточността на оценките за просветните достижения в Свищов обаче изглежда свързана не само с липсата на точна информация, но и с известна преднамереност от страна на Априлов и някои други радетели на антигръцката културна ориентация. Тя се явява резултат от усилията им да се утвърдят като единствени ръководители на националния културен живот и носители на новото в новобългарското просветно движение, възприемано преди всичко като израз на създаващата се национална културна политика.

Промените в учебното съдържание и в методиката на обучение в споменатите две свищовски училища обаче сочат категорично, че от началото на 30-те години те се освобождават от цялостното влияние на гръцките просветни образци и са насочени към задоволяване на българските културни и стопански нужди. Като светски училища, организирани по демократичния принцип на общодостъпност, с използуване на взаимоучителния метод на обучение в началната степен и с преподаване на български език, както и с подготвянето на необходимите български учебници, тези училища придобиват от началото на 30-те години основните черти на училища от нов български тип.

Трудно е да се каже дали появата на Габровското училище ги засенчва и не им позволява по един съответстващ начин да популяризират достиженията си сред широката българска общественост. На свищовските учители, на цялата местна патриотична общественост очевидно са липсвали усет и умение да търсят решението на културно-просветните проблеми на едно общонародно равнище и да пропагандират своите нови идеи. Те възприемат своите училища като български просветни институции, но не успяват да ги видят като пионери на едно общонационално дело с културно-политическо значение. Тъкмо това става с Габровското училище и не случайно то бързо получава популярност като първо новобългарско училище.

Неговото забележително място в развитието на българското образование неведнъж е привличало вниманието и на съвременниците, и на потомците[179]. Историята му е широко известна, затова тук ще се спрем само на най-съществените черти от неговата характеристика.

Както сам Априлов отбелязва, за начало на дейността по организиране на „едно правилно европейско училище“ се смята 20. VI. 1832 г. – денят, когато той привлича към своята идея Ник. Ст. Палаузов, а веднага след това и букурещките търговци братя Мустакови, Теодоси Йовчев, И. Бакалоглу, И. Килифаров[180]. През есента на същата година строежът на училищната сграда започва и през следващата тя е вече завършена.

От това време е едно писмо на Априлов и Палаузов до габровската община, в което фактически са посочени почти всички проблеми, чието разрешаване би ускорило откриването на новото училище: събиране на средства, създаване на училищна кондика, избор на подходящи „честни“ епитропи, обучение на български език с използуване на взаимоучителния метод на преподаване, намиране на подходящ подготвен учител, изпращането му в Букурещ за подготовка на необходимите учебни пособия и т. н.[181]

Очевидно още през 1833 г. външните дейци, обединени около Априлов, са имали напълно ясна идея както за организацията на самото училище, така и за неговото учебно съдържание и българската му национално-патриотична характеристика. Това обяснява непознатата за времето бързина, с която се осъществява практически идеята, тъй като Габровското училище е открито на 2. I. 1835 г., а дотогава е изпълнена по-голямата част от предварително набелязаната програма. Най-сериозните затруднения са създадени от забавеното отпечатване на взаимоучителните таблици и на някои учебници — последните от тях пристигат на 6. VIII. 1835 г. – но тук причините са обективни и са свързани главно с малките възможности и неуредиците на сръбската печатница в Крагуевац[182].

Особено важна отличителна черта на новото габровско училище е, че неговият национален български характер е подчертан не само от властването на родния език при обучението, но и от свободния достъп в него на всички желаещи българчета, независимо от тяхното местожителство. Предвиждано още при създаването на училището, впоследствие това изискване е често повтаряно от Априлов като своеобразна формулировка на един от същностните белези на новобългарското училище – неговият демократизъм. „...Нема да земате от чуждите момчета нито една пара – пише той до габровската община – освен, ако щат бащите им да пожертвуват нещо. Школата е обща и открай светът, ако дойдат, нека се учат.“[183] Още по-категорични са съветите му за отношението към най-даровитите момчета, които трябвало да бъдат материално поддържани, а качествата им развивани като обещание за доброто бъдеще и на самото училище, и на народната просвета въобще. „... Тези момчета трябва да са българчета... Но защото се стараем за тях и за обща полза, нито родство, нито дружба, нито селенец (от наше село) не трябва да ни тегли, но ще ся земат, които са по-достойни и учени, нека да са от де да са, и за будущите години нека се изучат нашите габровци да земаме тях...“[184].

Забележителните способности на Априлов като идеолог, годен да осъществява практически своите възгледи, с характерната за него енергия и упоритост в организаторската работа и с особено умение да защитава и пропагандира своите тези, се оказват щастлив дар за родния му град и възможност да прибави към стопанската си слава и признанието за един от водещите български просветни центрове. От гледна точка на обществените норми и традиции в общинското управление, Габрово не се отличавало по нищо от останалите български селища, във всяко от които неколцината най-заможни чорбаджии имали неоспорвана власт и авторитет. В случая с новото училище обаче местните първенци остават в сянката на габровските търговци, преселени в Одеса и Букурещ. Съгласуваността в техните действия, дарителската им щедрост и доказателствата за важните им политически връзки са възбуждали и любопитството, и уважението на габровци, които приемат да ги следват в едно смущаващо с новаторството си общо дело. Впрочем тъкмо значението на външните дарения за издръжката на училището е главният аргумент за отхвърляне внушенията на Ил. Критски за обучение на гръцки поради липса на български учебници[185]. Особено показателен за големия авторитет на попечителите и специално на Априлов е един случай от последното му посещение в Габрово. Априлов не само успява да накара местните първенци начело с прочутия дядо Илия Видинлията да развържат кесиите си за училището, но им внушава респект, какъвто старият чорбаджия, посрещал в дома си дори султана, едва ли е изпитвал към друг българин[186].

Ако Априлов е идейният вдъхновител и организатор на Габровското училище, негов непосредствен създател и ръководител през най-важните му години – годините на утвърждаването, е учителят Н. Рилски[187]. Съчетал в едно личните си качества и престиж на духовник-патриот, даровит учител и книжовник с престижа и възможностите на новото училище, Неофит само за година–две става най-популярният български учител и една от водещите фигури в българското културно-национално развитие. Така че, ако Априлов е щастливият дар за своя роден град, Н. Рилски се оказва щастливата находка за започнатото дело.

Трудно е да се прецени дали без неговата надарена личност, човешки такт и педагогическо умение Габровското училище би съумяло да материализира идеите на своите попечители. Безспорно е обаче, че тъкмо Неофит „прави“ училището, при това в условия, които често са поставяли на изпитание неговата интелигентна, чувствителна и горда натура. Не случайно, след като той напуска Габрово през 1837 г., училището не успява да остане на предишното равнище и в продължение на 20 години, до завръщането на Тодор Бурмов, то чувствително отстъпило на няколко училища и на север, и на юг от Балкана.

В педагогическите възгледи и практическата дейност на Н. Рилски в Габрово и след това в Копривщица особено ясно проличават най-характерните черти на новобългарската просвета. Нейният демократизъм, подчертано националният ѝ характер, новите явления в учебното съдържание и във възпитанието — всичко това най-последователно и завършено се проявява тъкмо в дейността на Неофит. Както неведнъж вече посочихме, необходимостта от обучение на роден език, от въвеждане на по-подходяща и перспективна методика при началното обучение, както и превръщането на учениците в активен участник в учебния процес, са виждани и прилагани и от други български просветни дейци преди и по времето на Н. Рилски. Но макар и да не е пръв носител на новите педагогически идеи, практически той най-точно и навреме обобщава целия дотогавашен опит и превръща най-ценното от него в основа на цялото по-нататъшно развитие на българското образование.

Елинист по образование и патриот по своята душевна нагласа, Неофит е представител тъкмо на онази група български културно-просветни дейци, които в своята дейност през 20-те и началото на 30-те години вече търсят средствата за създаване на българска просвета и култура със свой собствен образ. Тъкмо затова срещата между двама от най-видните национални дейци на своето време — единият с политическата нагласа на емигранта, а другият—с практическата опитност на „вътрешния“ българин, се оказва толкова исторически плодоносна. Затова Габровското училище фактически е рожба на културно-политическите идеи на Априлов и върховите достижения на българското учебно дело, синтезирани в учителската практика на Н. Рилски, затова то веднага се превръща в образец на новобългарското учебно дело.

Очевидно обяснението за широката популярност, която Габровското училище получава като първо новобългарско училище, не трябва да се търси само в педагогическата сфера. Превръщането му в неоспорим пример пред българското възрожденско общество без съмнение е свързано с непознатите преди усилия на Априлов да направи своите идеи обществено достояние. Неговата кореспонденция с най-изтъкнатите представители на възрожденската интелигенция е изцяло посветена на обществената проблематика. Пропагандирайки своите културно-политически възгледи, той превръща своите лични писма в обществени. Истински връх на тази агитационна по своя дух писмовна връзка е неговото „Писмо към отечествениците“, в което с паисиевски плам Априлов фактически прави своето идейно завещание към младото българско поколение[188].

Особено оживената кореспонденция по всички съществени въпроси с културно-национално значение, която съпровожда появата на Габровското училище като ново просветно явление, е своеобразен предходник на националния периодичен печат с неговите функции на най-важна обществена трибуна. В този смисъл целенасоченото разгласяване на новаторската същност на Габровското училище и превръщането му в български просветен образец доказва на практика не само значението на реализирането на една идея като обществен факт, но и ролята на пропагандата за превръщането на ползотворното обществено дело в национално достояние.

Габровското училище от времето на Н. Рилски всъщност стояло значително по-високо от едно начално, макар и устроено по нов начин българско училище. Превръщането му в училище-образец е свързано не толкова с положението му на източник на нови образователни идеи, колкото с функциите му на школа за подготовка на новобългарски учители. По-голямата част от учениците на Н. Рилски в Габрово не са деца, които за пръв път се срещат с българското четмо и писмо, а юноши и младежи, които вече са пленени от магията на знанието[189]. За тях е създадена една по-висока, горна степен на обучение, където те разширяват познанията си в математиката, географията, историята и естествените науки и теоретически изучават взаимоучителния метод и практикуват прилагането му в началната училищна степен[190]. Сам Неофит провеждал демонстративни уроци по новия способ пред гости от други училища. Например само в разстояние на пет дни през март 1836 г. той е записал лаконично в своя дневник: „10 март. Были трявненци во училището; 16 март. Тогда бывали и Калоферци зрители методы и два евреи были таковиже.“[191]

Тази особеност на Габровското училище допринася не само за широката му популярност, но и разширява неговите социално-културни функции. Оттук започва целенасоченото обучение на новобългарски учители, които се превръщат в ядро на новобългарската интелигенция. Тъкмо тези, възпитани вече в България просветни дейци, възприемат идеята за масово българско просветно движение и го превръщат в източник за бързото развитие на националната култура.

БЕЛЕЖКИ КЪМ ПЪРВА ГЛАВА

[1] История на България. Т. 2. С., 1981, 231–234; Гюзелев, В. Княз Борис I. С., 1969, 235–330.

[2] История на България. Т. 2, с. 378, 450–451; Ангелов, Д. Богомилството в България. С., 1969, с. 354 сл.

[3] История на образованието и педагогическата мисъл в България. Т. 1. С., 1979, с. 41; Милев, А. Гръцките жития на Климент Охридски. С., 1966, с. 127. Вж. Животопис на св. Климента, български архиепископ от Теофилакта, охридски архиепископ. Превод от гръцки Митов, Д. Пловдив, 1896 г.; История на българската литература. Т. 1. С., 1962, с. 100.

[4] История на българската..., с. 121; Вж. Трифонов, Ю. Бележки върху Учителното евангелие на епископ Константин. – В:Сб. в чест на В. Н. Златарски. С., 1925.

[5] Киселков. В. Свети Иван Рилски. Жития. С., 1940,с. 41; Патриарх Евтимий. С., 1938.

[6] Попов, Хр. Евтимий, последен търновски-трапезитски патриарх. Пловдив, 1901, 276–278; История на българската..., 317–318; Ягич, В. Рассуждения южнославянской и русской старины о церковно-славянском языке. – В: Исследования по русскому языку. Т.1.СПб., 1885–1895, с. 366 сл.

[7] Иванов, Й. Старобългарски разкази. С., 1935, 53–54.

[8] История на българската..., с. 350.

[9] Пак там, с. 356.

[10] Пак там, с. 357.

[11] Лихачов, Д. С. Размисли за националното своеобразие и европейското значение на старобългарската литература. – В: Големият свят на руската литература. С., 1976, с. 532.

[12] Гандев, Хр. Фактори на Българското възраждане. – В: Проблеми на Българското

възраждане. С., 1976, 30–35. В бележките към текста на с. 121–127 той дава богата библиография по въпроса. По-долу цитирането на Хр. Гандев ще става по това събрано издание на неговите изследвания; Иванов, Й. Български старини из Македония. С., 1931, 2.изд.; Мутафчиев, П. Из нашите старопланински монастири. С., 1931; Иванов, Й. Св. Иван Рилски и неговият манастир. С., 1917; Ковачев, М. Зограф – изследвания и документи. С., 1942; Нешев, Г. Български довъзрожденски културно-народностни средища. С., 1977; Болутов, Д. Български исторически паметници на Атон. С., 1961; Гечев, М. Килийните училища в България. С., 1967.

[13] Вж. Чавръков, Г. Българските манастири. С., 1974; Мутафчиев, П. Из нашите..., цит. по т. 2 от Избр. съч. С., 1973; Нешев, Г. Цит. съч.

[14] Снегаров, Ив. История на Охридската архиепископия. Т. 1. С., 1924, с. 8.

[15] Пак там, т. 2, с. 386; Дуйчев, Ив. Два исторически опита на архиепископ Петър Богдан Бакшев. – Родина, 1, 1939, №3, 162–163.

[16] Снегаров, Ив. Към историята на Охридската архиепископия – патриаршия. – Македонски преглед, 1940, №3, с. 35.

[17] Дуйчев, Ив. Ролята на църквата за запазването на българската народност през ранните векове на османското владичество.–Изв. на Българската патриаршия. Църковноисторически и архивен институт. 1, 1978, с. 71; Снегаров, Ив. Кратка история на съвременната православна църква. Т. 2. С., 1946, с. 49; Подробно за процеса на утвърждаване на властта на Цариградската патриаршия върху бившия диоцез на Търновската патриаршия – вж. Маркова, З. Българското църковнонационално движение до Кримската война. С., 1976, 14–16; Пак там, 17–24 (за структурата и характера на Цариградската патриаршия).

[18] Снегаров, Ив. История на Охридската архиепископия-патриаршия от падането под турците до нейното унищожение (1394–1767). С., 1932.

[19] Самарџић, Р. Мехмед Соколович. Београд, 1975, с. 113

[20] Пак там, с. 106.

[21] Пак там, 107–111; Иванов, Й. Български старини из Македония, с. 107.

[22] Stanford L. Shaw. History of the Ottoman Empire and modern Turkey. Cambridge, 1976, p.87

[23] Пак там, с. 104; Според Новичев, А. Д. (История Турции).Т. 1. Л., 1963, с. 98 те са 25 милиона.

[24] Българските манастири. С., 1974 и С., 1978; Мутафчиев, П. Цит. съч.

[25] Димарас, К. История на новогръцката литература. С., 1971, с. 59.

[26] Пак там, 65–66.

[27] Българските манастири. С., 1974.

[28] Захариев, Ст. Географико-историко-статистическо описание на Татар Пазарджишка каза. Виена, 1870, 67–68.

[29] Милев, Н. Католишката пропаганда в България през XVII век. С., 1914; Дуйчев, Ив. Софийската католишка архиепископия през XVII век. С., 1939.

[30] Димитров, Б. Поява, развитие и опити за осъществяване на идеята за възстановяване на българската държава в дейността на българската католическа интелигенция през XVII век. – В: България и Балканите, Научна конференция 26–27. I. 1981. С., 1983.

[31] История на българското образование..., 136–137.

[32] Иречек, К. Пътувания по България. С., 1977, 77–78.

[33] История на българската..., с. 383.

[34] Радкова, Р. Рилският манастир през Възраждането. С., 1972, с. 50.

[35] Гандев, Хр. Ранно Възраждане, цит. по Проблеми на Българското възраждане. С., 1976, с. 105.

[36] БИА ф. 129, а. е. 166, л. 146 сл.; Василиев, А. За българската живопис през XVII век. – В: Паисий Хилендарски и неговата епоха. С., 1982, с. 465; Радкова, Р. Българското образование през XVIII и първата половина на XIX век. – В: Проблеми на Българското възраждане. С., 1982, с. 259.

[37] Шишманов, Ив. Ив. Добровски – В: Избр. съч. Т. 1. С., 1965, с. 305; Ванков, Н. История на учебното дело в България. Ловеч, 1903, с. 22.

[38] Димарас, К. Цит. съч., с. 125.

[39] Гандев, Хр. Ранно възраждане, с. 181.

[40] Гечев, М. Цит. съч., с. 13; Радкова, Р. Българското образование..., с. 253.

[41] Радкова, Р. Българското образование..., с. 259; Бойчева, В. Сравнителна характеристика на българското и сръбското училище в края на 18 и първата половина на 19 век. – ГСУ ФФ, 68, 1975, № 1, с. 103.

[42] Шопов, Ат. Из живота и положението на българите във вилаетите. Пловдив, 1894, с. 381; Иванов, Й. Български старини..., 113–114; Пенев, Б. История на новата българска литература. Т. 2. С., 1977, с. 168.

[43] Ванков, Н. Цит. съч., 23–28; Съществуват многобройни данни за учебното съдържание и методиката на преподаване и в автобиографиите и спомените на Софроний Врачански, Ат. Иванов, Ив. Добровски, Ив. Богоров, П. Р. Славейков, Р. Ил. Блъсков, Юрд. Ненов и др.

[44] Пак там, с. 28.

[45] Тодоров, Г. Историческите възгледи на Паисий Хилендарски. – ИИИ, 20, 1968, с. 101, 157.

[46] Цитирано със съвременен буквопис по „Исторiя славьноболгарская собрана и наредена Паисьемъ јеромонахомъ в льто 1762“. Стъкми за печат по първообразеца й Й. Иванов. С., 1914, с. 71.

[47] Пак там, 73–74.

[48] Пенев, Б. Цит. съч., т. 1. С., 1976, с. 497.

[49] Втори видински сборник, цит. по Момчилов, Ив. Новонамерен ръкописен сборник на Софроний Врачански от 1802 г. – Сп. БАН, № 1, 1911, с. 157.

[50] Киселков, В. Софроний Врачански. С., 1963, с. 131.

[51] В своето „Житие...“ Софроний съобщава, че в Котел е учил първо на български, после на гръцки „понеже у Болгариа не има философское обучение на славянския език“. По-късно, през 1771 и 1774 г., посещава Атон; втория път престоява на Света гора 6 месеца, през които без съмнение е разширил чувствително своето образование; Орешков, П. Автобиография на Софроний Врачански. С., 1914, с. 47.

[52] Опити да се установи броят на килийните училища в България са правени още през миналия век. Вж. Статистика на училищата в Княжество България. Ч. 1. С., 1898; Училищен алманах, под ред. на Хр. Д. Максимов. Т. 1. С., 1900, 683–684; Ванков, Н. Цит. съч., с. 18; М. Гечев (цит. съч., 45–47) уточнява както общия брой (над 470 килийни училища в 392 селища), така и териториалното им разпространение. Може да приемем тези цифри само като възможни поради бедността на изворите и несигурността на късните спомени, върху които се опират.

[53] Пенев, Б. Цит. съч., т. 2, 80–85; Трайков, В. Идеологически течения и програми в националноосвободителните движения на Балканите до 1878 г. С., 1978; Тодоров, Н. Филики етерия и българите. С., 1965; Данова, Н. Националният въпрос в гръцките политически програми през XIX век. С., 1980; Христов, Хр. Паисий Хилендарски, неговото време, жизнен път и дело. С., 1972; Гандев, Хр. Към идейния разбор на Паисиевата история; Закономерност в отношенията между българския и гръцкия народ през Възраждането.– В: Проблеми на Българското възраждане. С., 1976; Мутафчиева, В. Книга за Софроний. С., 1979; Дойнов, Ст. Българското националноосвободително движение 1800–1812 г. С., 1979; Генчев, Н. Българското възраждане. С., 1981.

[54] Гандев, Хр. Проблеми по българското..., с. 704 сл. Тодоров, Н. Българо-гръцките отношения през XVIII век, отразени в Паисиевата история,– В: Паисий Хилендарски и неговата епоха. С., 1962; Тодоров Н. Филики етерия...; Трайков, В. Цит. съч., с. 22, с. 46 сл.

[55] Димарас, К. Цит. съч.; Тодоров, Н. Филики етерия, с. 24, 28; Данова, Н. Цит. съч., с. 45, 47; Арш, Г. А. Великая французская революция в Греция. Политическая программа Ригаса Велистинлиса. – В: Европа в новое и новейшее время. Сб. статией памяти акад. Н. М. Лукина. М., 1966, 142–161.

[56] Гандев, Хр. Проблеми на българското..., с. 707.

[57] Пак там, с. 705, 78–84.

[58] Istoria României. Compendiu. Sub., redactioa: akad. prof. iniv. Stefan Pascu, Bucureşti, 1974, c. 200; Jorgá, N. Roumans et Grecs au cours des sicclos. Bucarest, 1921; Данова, Н. Цит. съч., с. 36.

[59] Трайков, В. Цит. съч., с. 28, 54; Бойчева, В. Сравнителна характеристика на българското и сръбското училище в края на XVIII и първата половина на XIX век. – ГСУ ФФ. 58, 1975, № 1, 117–126; Бортевић, Ж. Васпитање у срба. Београд, 1958; Бановић, Ал. Педагошко-просветительско дело Доситеја Обрадовића. Београд, 1959.

[60] Данова, Н. Гърция и Цариградската патриаршия през втората четвърт на XIX век. –

ГСУ ФИФ, 12 (1968), 1969, 277–295; Данова, Н. Разривът между гръцките възрожденци и Цариградската патриаршия. – БИД, № 27, 1970; Гандев, Хр. Цит. съч., с. 708.

[61] Гандев, Хр. Цит. съч., с. 706.

[62] Алексиева, Афр. Гръцката просвета и формирането на българската възрожденска интелигенция. – Studia balcanica. Т. 14, 1979, с. 158.

[63] Пак там, с. 161.

[64] Пак там, 160–161.

[65] Пак там, 166–178. Вж. и използваната там многобройна литература.

[66] Балабанов, М. Българска колония в един остров. – ПСп., 1910, № 71, 320–322; Алексиева, А. Цит. съч., с. 163; Радкова, Р. Българското образование..., с. 265.

[67] Точното заглавие на това съчинение е «Le Magasin des enfants ou dialogue d'une sage gouvernaute avec ses élèves. »(1757). Жан Мари Льопренс-дьо Бомон (1711–1780) се утвърждава във Франция като талантлива писателка за деца и юноши. Автор е на повече от 70 романа и приказки, между които известна и до днес е приказката „Красавицата и звярът", по която Жан Кокто направи през 1946 г. своя прочут филм. Преводи на нейни съчинения са използувани и по-късно в българските училища, като Кръстьо Стоянов-Пишурка дори през 1871 г. превежда и издава нейна книга под името „Момина китка", по-известна като „Куткудачка".

[68] Балабанов, М. Цит. съч., 320–322.

[69] Шишманов, Ив. Избр. съч. Т. 1. С., 1965, 305–306, с. 313.

[70] Киселков, В. Цит. съч., с. 26.

[71] Снегаров, Ив. Райно Попович. С., 1959, 222–223; Киселков, В. Цит. съч., с. 27.

[72] Снегаров, Ив. Райно Попович, с. 239. Писмо (чернова) на Р. Попович от 6. VII. 1840 г. вероятно до В. Априлов.

[73] Пак там, с. 240, 244.

[74] Пак там, 238–239. Част от това писмо е публикувана в книгата на В. Априлов „Денница новоболгарского образования". Одеса, 1814, 101–102.

[75] Снегаров, Ив., с. 241.

[76] Пак там, с. 246.

[77] Маслев, Ст. Д-р Иван Селимински за образованието и възпитанието. – Нар. просвета, 1958, № 7.

[78] Библиотека Д-р Ив. Селимински, кн. 9, 48–49.

[79] Писмо на Ив. Селимински до Г. Золотович от 24.X.1843, цит. по д-р Ив. Селимински. Избр. произв. С., 1979, с. 384.

[80] Бойчева, В. Сърби-учители в България през XIX век. – ГСУ ФФ, 67, № 3 (Педагогика), 1973, с. 169. По отношение на годината на пристигане на К. Огнянов в България съществуват различия, но установяването му във Враца през 1822 г. може да се приеме като сигурно (вж. цит. от В. Бойчева литература).

[81] Огнянович, К. Житие светаго Алексия, человека божия. Будин, 1833, с. 21; също стихотворението „Винолюб" – Забавник за 1845 г. Париж, 1844. Бойчева, В. Константин Огнянович и българското възрожденско училище. – Нар. просвета, 1970, № 4.

[82] Бойчева, В. Сърби-учители..., с. 169, 173.

[83] Според В. Бойчева (цит. съч., 170–171), в училището е преподавано само на български език, а вероятно е бил изучаван и гръцки. Този извод изглежда малко пресилен. При класическата насоченост на образованието и липсата на подходящи учебници, но главно поради силата на доминиращите по това време образователни идеи, гръцкият език сигурно е имал по-широко приложение в училището на Огнянович.

[84] За характера на отношенията между Иларион Критски и врачанския учител К. (Огнянович– б. а., А. Д.), подсказва писмо на Иларион до Р. Попович от 1.I.1827 г. (Снегаров, Ив. Р. Попович, 25–26).

[85] Пенев, Б. Цит. съч., с. 512; Шишманов, Ив. Константин Г. Фотинов. Неговият живот и неговата дейност. – Сб. НУ, 1894, 11.

[86] Димарас, К. Цит. съч., с. 239 сл.; Ilion, Ph. Luttes sociales et mouvement des Lumières á Smyrne en 1819, dans Structure sociale et developpement culturel des villes sud-est europeennes et adriatiques aux XVII–XVIII siecles, Bucarest, 1975, с. 295.

[87] Шишманов, Ив. Цит. съч., 637–638.

[88]Васкидович, Ем. Прескорбное оправдание. Будим, 1846, с. 9.

[89] Данова, Н. Националният въпрос..., с. 44, 59; Димарас, К. Цит. съч. На този въпрос е обърнато внимание, макар и в различна степен, във всички цитирани по-горе изследвания върху живота на гръцкото общество и взаимоотношенията му с българите.

[90] Кон, И. Откриването на „Аз“. С., 1980; Социология на личността. С., 1968; Парыгин, Б. Д. Социальная психология как наука. Л., 1967; Поршнев, Б. Ф. Социальная психология и история. М., 1979; Калайков, Ив. Цивилизация и адаптация. С., 1981; Казанджиев, Сп. Страници от психологията на масата. С., 1925.

[91] Кон, И. Откриването..., с. 161.

[92] Интересни са наблюденията и оценките в това отношение на Ив. Хаджийски в „Бит и душевност на нашия народ“ (т. 2. С., 1974) и в студиите му „Върху бита и психологията на българския народ“ (т. 2. С., 1974).

[93] Вж. спомените на Ив. Добровски, записани от Ив. Шишманов (цит. съч., 310–316).

[94] Този век К. Димарас вижда между 1669 и 1774 г. (цит. съч., с. 119).

[95] Пак там, с. 164 сл.

[96] Пак там, с. 169.

[97] Danova, N. Coray et Pharmakidis en Bulgarie. — В: Културни и литературни отношения между българи и гърци от средата на XV до средата на XIX век. С., 1984, 126–129.

[98] Пенев, Б. Цит. съч., т. 2, с. 406. Вж. кореспонденцията между Ем. Васкидович и Н. Бозвели.— В: Сб. БАН, 14, 1921, 30–78.

[99] Снегаров, Ив. Райно Попович, 23–24 (кореспонденцията между Р. Попович и Иларион Критски).

[100] Бойчева, В. Сравнителна характеристика..., с. 108.

[101] Пак там, с. 107.

[102] Пак там, с. 110.

[103] Шишманов, Ив. Западноевропейското и Българското възраждане. — В: Избр. съч., т. 1, с. 79; Дамянова, Цв. Някои аспекти на ренесансовия мироглед — сходство и различия с Българското възраждане. — Литер. мисъл, 1978, №5, с. 107.

[104] Цит. по Кондрад, Н. Запад и Изток. С., 1979, с. 301.

[105] Конев, Ил. Българското възраждане и просвещението. С., 1983, с. 52 сл.

[106] Данова, Н. Националният въпрос..., с. 34.

[107] Гандев, Хр. Фактори на Българското възраждане, 83–84.

[108] Снегаров, Ив. Райно Попович, 25–26.

[109] Пенев, Б. Цит. съч., т. 2, с. 375.

[110] Априлов, В. Денница новоболгарского образование. — Съч. С., 1968, 42–43.

[111] Снегаров, Ив., Райно Попович..., с. 10.

[112] Ilion, Ph. Цит. съч., с. 295; Данова, Н. Националният въпрос..., с. 56.

[113] Като повод за влошаване на отношенията между Васкидович и търновския митрополит се посочва изгарянето на стари български книги (патриаршеската библиотека?) по нареждане на Иларион. Вж. Григорович, В. Очерк ученого путешествие по Европейский Турции. Казань, 1848, 174–175. Тази версия обаче е неправдоподобна; Снегаров, Ив. Райно Попович, 25–26.

[114] Снегаров, Ив. Пак там, с. 10.

[115] Гандев, Хр. Проблеми на българското възраждане..., с. 715; Данова, Н. Националният въпрос..., с. 265 сл.; Този проблем е подробно изследван от З. Маркова (Българското църковнонационално движение..., с. 51 сл.) Според нея патриаршеските енциклики от 1812 и 1819 г. не са имали антибългарски характер и денационализаторски намерения, а са целели пресичане на проникващите сред балканските християни просвещенски идеи (вж. с. 56). Насочени срещу въвеждането на говоримия език в литературата, тези енциклики вероятно са давали аргументи за противодействието на отделни гръцки архиереи срещу опитите българският език да измести гръцкия като основен в по-големите градски училища.

[116] Димарас, К. Цит. съч., Тодоров, Н. Филики етерия..., с. 29 сл., 108–120.

[117] Moschopoulos, N. La presse dans la Renaissance balkanique. Athens, 1931; Тодоров, Н. Филики етерия..., 40–41.

[118] Шишманов, Ив. Ив. Добровски. — Избр. съч., т. 1, с. 321.

[119] Тодоров, Н. Филики етерия..., с. 84.

[120] Пак там.

[121] Цит. по Ph. Ilion, с. 311.

[122] Шишманов, Ив. Константин Г. Фотинов..., с. 644.

[123] Селимински, д-р Ив. Избр. съч. С., 1979, 305–306; Кисимов, П. Исторически работи. – Българска сбирка, 5, 1898; Цариградски вестник, № 311, ян. 1857.

[124] Вж. спомените на Ив. Добровски – Пак там, с. 306; Ванчев, Й. Новобългарската просвета в Македония през Възраждането. С., 1982.

[125] Подробно за войната и за значението ѝ за българите вж. Епанчин, Н. Очерк похода 1829 г. в европейской Турции. Ч. I–III. СПб.,1806–1907; Конобеев, В. Д. Българското националноосвободително движение. Идеология, програма, развитие. С., 1972, с. 180 сл.

[126] Алексиева, Афр. Цит. съч., с. 166 сл.

[127] Данова, Н. Националният въпрос..., с. 102, 266.

[128] Пак там, с. 60 сл.

[129] Дойнов, Ст. Цит. съч., 190–194; Конобеев, В. Д. Цит. съч.

[130] Априлов, В. Цит. съч., с. 41.

[131] Пак там, с. 153 (допълнение към Денница...).

[132] Цанев, Д. Васил Априлов и неговите възгледи за българската история. – В: Проблеми на българското възраждане. С., 1981, с. 154.

[133] Априлов, В. Цит. съч., 50–51.

[134] Пак там, с. 314 (писмо до габровската община от 17. VII. 1840).

[135] Пак там, с. 355 (писмо към отечествениците 15. V. 1845).

[136] Селимински, Ив. Цит. съч., с. 345 (писмо до Априлов от 1. I. 1841).

[137] Пак там, 350–351.

[138] Пак там, с. 352.

[139] Априлов, В. Цит. съч., 318-319 (писмо до Р. Попович).

[140] Берон, П. Рибен буквар, цит. по юбил. издание от 1964 г., с. 13.

[141] Пак там, с. 13.

[142] Васкидович, Ем. Прескорбное оправдание. Будим, 1846, с. 9.

[143] Селимински, Ив. Цит. съч., с. 332.

[144] Гунев, Ив. Първо българско светско училище. По случай 150 години от основаването му. – Нар. просвета, 1965, № 11; Отново за първото българско светско училище. – Пак там, 1967, № 1; също статии в местния печат от свищовските автори Ив. Гунев и Й. Парапунски; Гунев, Ив. Емануил Васкидович и неговото славянобългарско светско училище (ръкопис); Кръстанов, Тр. Емануил Васкидович и развитието на българската просвета. – ИПр., 1975, № 5.

[145] Вж. Всеобщий кондик Славеноболгарского училища божественного Преображения. Состависа... 1824. Априлия 23. – НБКМ – БИА II А 7750; Васкидович, Ем. Прескорбное..., с. 9.

[146] Всеобщий кондик..., л. 12–15 и Училищни тефтери, – НБКМ – БИА II в 3036 II В 3040, 3041 и 3049.

[147] Пак там.

[148] Всеобщий кондик..., л. 18; На тези особености обръщат внимание и Тр. Кръстанов и Ив. Гунев.

[149] Шишманов, Ив. Цит. съч., с. 634.

[150] Всеобщий кондик..., с. 12; Училищни тефтери, – НБКМ – БИА II В 3049.

[151] Пак там; Гунев, Ив. Георги М. Владикин – пръв руски учител в българско училище. – Нар. просв., 1969, № 12; Манчев, В. Спомени. С., 1982, с. 29.

[152] Павлович, Хр. Аритметика или наука числителна... Белград, 1833.

[153] Основно доказателство за това са 6-те части на „Славеноболгарское детеводство. В. Крагуевце, 1835", която била завършена още през 1833 г.

[154] „Curierul romanesc", № 56–59, 3 авг. – 18 юли 1845.

[155] Цариградски вестник, № 14, 10 дек. 1850.

[156] Попов, Ст. И. Надгробни слова. Букурещ, 1876.

[157] Вж. Славеноболгарское детеводство...

[158] Всеобщий кондик..., с. 12; Училищни тефтери. – НБКМ – БИА II В 3049.

[159] Васкидович, Ем. Прескорбное оправдание..., с. 18.

[160] Априлов, В. Цит. съч., с. 236 (писмо до Ю. Венелин от 22. V. 1836).

[161] Вж. Гунев, Ив. Емануил Васкидович...; Кръстанов, Тр. Цит. съч.

[162] Снегаров, Ив. Друг търговски църковен кодекс (За училища, енорийски църкви и манастири). С., 1941, 70–71; Кръстанов, Тр. Цит. съч., с. 84.

[163] Павлович, Хр. Разговорник греко-болгарский... Бялград, 1835.

[164] Павлович, Хр. Граматика славеноболгарска. Свищов, 1836.

[165] Павлович, Хр. Канон молебний на священномученику Харалампия... Букурещ, 1841.

[166] Цариградски вестник, № 8, 4 ноем. 1850; На този факт обръща внимание и Ив. Гунев (Ем. Васкидович и неговото..., с. 46).

[167] Цариградски вестник, № 383, 14 юни 1858; Турция, № 6, 30 юли 1866.

[168] Цариградски вестник, № 312, 31 ян. 1857.

[169] Гунев, Ив. Ем. Васкидович и неговото..., с. 84.

[170] Хранов, Д. В. Христаки Павлович-Дупничанина. – УПр. 11, 906 № 7, с. 657.

[171] Шишманов, Ив. Цит. съч., т. 1, с. 315.

[172] Вж. Еленски сборник. С., 1968, с. 62.

[173] Гунев, Ив. Ем. Васкидович и неговото... , с. 114.

[174] Пенев, Б. Цит. съч., т. 2, с. 418.

[175] Васкидович, Ем. Детинско прибавление... Цариград, 1852, с. 44.

[176] Шишманов, Ив. Нови студии из областта на Българското възраждане (писмо на Н. Рилски до Р. Попович от 9. XI. 1838.– Сб. БАН, 21, 1926, с. 194.

[177] Пенев, Б. Цит. съч., с. 382.

[178] Вж. писмо на Н. Рилски до Р. Попович от 30. XI. 1938,– ПСп, 22–23, 1890, с. 347.

[179] Славейков, П. Р. Габровското училище и неговите първи попечители. Цариград, 1866. За него има и многобройни материали във възрожденския периодичен печат; Ванков, Н. История на учебното дело в България... Ловеч, 1903; Каролев, Р. История на Габровското училище. – В: Материали за изучаване на учебното дело в България. С.. 1926; Шишманов, Ив. Нови студии...; Радкова, Р. Неофит Рилски и новобългарската култура. С., 1975. – В: Светилник на новобългарската просвета. С., 1966.

[180] Априлов, В. Цит. съч., с. 50.

[181] Пак там (писмо до габровската община от 16. VIII. 1833).

[182] Шишманов, Ив. Нови студии..., 158–159 (писмо до Н. Рилски от Христодул Костович от 25. X. 1834); За трудностите при печатането в Сърбия пише и Н. Бозвели (ИИД, 1, 1905, с. 21 сл.).

[183] Априлов, В. Съч., с. 313 (писмо от 1. V. 1840).

[184] Пак там.

[185] Пак там, с. 236.

[186] Априлов, В. Събр. съч. под ред. на М. Арнаудов. С., 1940, с. 25.

[187] За дейността на Н. Рилски в Габрово вж. Шишманов, Ив. Нови студии...; Радкова, Р. Неофит Рилски...

[188] Вж. Априлов, В. Съч., 355–356 (цит. по изд. от 1968).

[189] Радкова, Р. Неофит Рилски..., с. 72.

[190] Пак там, с. 71.

[191] Шишманов, Ив. Нови студии... (дневникът на Неофит Рилски, с. 85).

ВТОРА ГЛАВА

НОВОБЪЛГАРСКОТО УЧЕБНО ДЕЛО – НОВИ ВЪЗМОЖНОСТИ, НОВИ ИДЕИ, НОВИ ЗАДАЧИ

ИЗГРАЖДАНЕ И ТЕРИТОРИАЛНО РАЗПРОСТРАНЕНИЕ НА НОВОБЪЛГАРСКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА

Ако появата на елино-българските училища и прерастването на някои от тях в новобългарски можем да приемем повече като отговор на промените в стопанския живот и в социалния градеж на българското общество, Габровското училище като пръв ярък носител на националната идея в образованието става изразител на новия етап в българското идейно-политическо развитие, чиято отличителна черта са вече практическите усилия за обособяване и самоопределение в духовната сфера. Популяризирането му като пример за променено отношение към образованието бързо привлича вниманието на водещите обществени сили и то се превръща в предпочитан образец на начално училище. Въпреки че взаимоучителният метод както вече бе отбелязано е бил познат и използуван в някои български училища и преди 1835 г., идейният заряд, вложен в делото на В. Априлов и Н. Рилски, осигурява на Габровското училище престижа на новатор в учебната организация и в методиката на преподаване. Само за пет години по негово подобие били открити начални взаимни училища в стопански и културно по-развити селища, като Копривщица, Карлово, Казанлък, Велес, Сопот, Котел, Панагюрище, София, Търново, Трявна, Калофер, Самоков, Русе, Пазарджик, Шумен[1]. Като белег на тяхното единство в организацията, методиката и учебните задачи, на принадлежността им към една обща идея одеският емигрантски кръг предвиждал тези училища да имат еднакви печати – петел над училищната сграда, символизиращ новото и перспективното в новобългарското образование[2]. Такива печати са запазени от Габровското, Търновското, Велешкото и други преустроени български училища. Техният брой чувствително се увеличил през следващото десетилетие и в началото на 50-те години в различните български области вече имало над 200 начални взаимни училища[3]. Този бърз ритъм на нарастване през втората четвърт на века се оказва възможен поради създаването на необходимите социално-икономически предпоставки за развитие на образованието, но преди всичко като резултат от настъпилите изменения в културното състояние на българското общество.

Едва ли е необходимо да повтаряме утвърденото положение за преката зависимост между икономическия напредък и цялостното развитие на нацията. Социално-икономически предпоставки за създаване на национално по характер учебно дело се оформят още през второто и третото десетилетие на века, но стимулът за тяхното мощно въздействие идва от новите явления в идейния живот и от натрупаните творчески възможности на изградения нов социално-културен пласт.

От културните предпоставки, характерни за втората четвърт на века и изпълняващи положителната роля на катализатор за ускореното развитие на новобългарското просветно движение, тук ще отбележим само четири: укрепването на интелигенцията, формирането на книжовния език, активизирането на книгоиздаването, особено на учебна книжнина, и създаването на периодичен печат.

Най-напред ядро на непрекъснато увеличаващата се новобългарска интелигенция били тъкмо учителите и създаването на учителско съсловие в съвременния смисъл на това понятие се превръща в едно от решаващите условия за ускореното развитие на учебното дело. Като носители на нови знания, морал и обществени идеи професионалните учители придобиват тежест не само в културно-просветната област, но и във всички сфери на обществения живот; по този начин те издигат общественото значение и на самото училище.

Пряко свързани с количествените и качествени изменения в средите на младата национална интелигенция са и усилията за създаване на национален литературен език. Те ангажират значителна част от учителите, предизвикват увеличаването на учебната книжнина и естествено влияят върху цялостния напредък на учебното дело. И най-накрая, особено значение за размаха на просветното движение придобива създаването на български перодичен печат. Тъкмо към средата на века, когато новобългарското учебно дело окончателно измества старите образователни образци, неговите предимства стават обект на пропаганда и чрез пресата. С появата на „Любословие“, „Български орел“ и особено на „Цариградски вестник“ създадената през 20-те години практика в особени „обществени“ писма между най-видните представители на младата българска интелигенция да се обсъждат всички проблеми около културно-националното строителство постепенно започва да отмира. Макар че периодичният печат израства като координатор на усилията за развитие на българското образование през третата четвърт на века, още с първите си стъпки той допринася за неговото бързо популяризиране.

Един от първите и най-важни резултати от ускореното развитие на новобългарското учебно дело се проявява в изменението на неговата структура.

Класно у-ще

Успоредно с разширяването на мрежата от светски взаимни училища промените намират израз и в появата на „по-високите“ класни училища като втора училищна степен над началното училище, отличаваща се с обогатено учебно съдържание, с разширен обем на преподаваните учебни предмети и с нова организация на учебния процес. Резултат от нарастналите просветни нужди на нашия народ, класните училища материализират стремежа за приобщаване на българското училище към по-високите съвременни образователни изисквания.

В нашата историко-педагогическа литература е възприето схващането, че класните училища са създадени в средата на 40-те години от завърналите се в България първи руски възпитаници[4]. Някои автори обаче вярно са отбелязали, че класни училища по своя характер са още елино-българските, както и първите новобългарски училища в Свищов[5]. Вече бе посочено, че и в Габровското, а след това и в Копривщенското училище при Н. Рилски е съществувала степен над началното обучение, която и по характера на учебния материал, и по начина на преподаване се отличавала от него.

Причините за датирането на появата на класните училища през 1846 г. са най-общо две. Първата е следствие от механичното пренасяне върху Габровското училище на всички белези и от културно-политически, и от чисто педагогически характер, отличаващи новобългарското светско учебно дело. В резултат появата на класното училище като по-висока степен в развитието на българското училище се търси едва след широкото утвърждаване на взаимните училища по образеца на Габровското. А както вече бе отбелязано, учебното съдържание, надхвърлящо началната грамотност, и класно-урочната система на преподаване са били познати и използувани в българското учебно дело и преди това.

Втората причина е свързана с инерцията при изтъкването на Копривщенското училище, открито от Н. Геров през 1846 г., като първо новобългарско класно училище. Тази оценка обаче е направена не толкова по специфичната учебна характеристика на училището, а по отличителната му организационна страна като отделно училище от началното. Без съмнение това е важен белег, който допълва характеристиката на класното училище като звено от структурата на националното образование. Той обаче е вторичен белег, който не разкрива същността на явлението, така, както не е сериозен и аргументът, че висшето образование на Геров трябва да бъде приемано като някакво негово предимство пред останалите първи руски възпитаници, които в средата на 40-те години на века също създават класни училища. В това отношение възраженията на някои автори са основателни и трябва да отбележим, че според характера на учебните програми и метода на преподаване класни са училищата в Елена, създадено през 1844 г. от Иван Момчилов, в Пазарджик (1845) от Никифор поп Константинов, в Калофер (1845) от Ботьо Петков, в Панагюрище (1845) от Атанаси Чолаков[6]. Фактът, че специалната сграда на Калоферското класно училище е готова чак през 1848 г., въпреки че е започната през 1845 г., с нищо не променя същината на преподаването в „доста доброто временно училище“, както го нарича посетилият Калофер през същата година руски славист Виктор Григорович[7].

През 1845 г. класно училище е открито и в Плевен от напусналия Свищов Ем. Васкидович, но по инерция това училище не се смята за българско, макар че преподаването основно е било на български, а старогръцки е изучаван едва в последния клас[8].

Не са основателни и онези твърдения, които, отчитайки класния характер на някои училища, създадени от български учители-елинисти, ги противопоставят категорично на училища, открити от руските възпитаници, според характера на учебните програми. От тази позиция класните училища, уреждани по образеца на долните класове на руските реални гимназии, се приемат като „първи, съвременни за оная епоха класни училища“, докато учителите-елинисти не обръщали особено внимание на общообразователните предмети[9].

Вярно е, че в старите елински училища акцентът е поставян върху хуманитарното образование с класическа насоченост. Но със създаването на гръцката държава се взимат сериозни мерки за реорганизация и модернизиране на гръцкото образование и към средата на 30-те години елинските училища са реорганизирани по подобие на немските Latinische Schule [10]. В тях са изучавани: религия, старогръцки и новогръцки език, елементарно латински, география, история, математика, физика, естествена история, френски език, калиграфия, музика, рисуване и гимнастика. Макар че в тях също преобладават хуманитарните дисциплини, отделено е място и за природоматематическите. Някои от българските учители-елинисти, получили образованието си през първата четвърт на века, са се приспособявали към нововъведенията в гръцката образователна система, която им служела за образец, единствено според собствените им предпочитания. Васкидович например винаги е проявявал интерес и към природоматематическите науки и неговата програма в Плевенското класно училище е дори малко по-обширна от тази на елинските с вкючването на гимназиални предмети като анатомия, логика и етика при доминирането, естествено, на български език и включването и на българска история[11].

За по-младите българи – гръцки възпитаници, които са все още многобройни в края на 30-те и през 40-те години, природоматематическите дисциплини съвсем не са били нещо непознато. В този смисъл едва ли е оправдано рязкото противопоставяне между тях и руските възпитаници по отношение характера на образованито им. Въпреки отделни тенденции в руското образование за приобщаването му към постиженията на съвременната наука през разглеждания период то е ръководено от консервативните среди в руското общество и дори в реалните гимназии природоматематическите дисциплини не доминират над хуманитарните. Впрочем учебната програма, въведена от Н. Геров в Копривщенското класно училище, отговаряща на учебната програма в долните класове на руските реални гимназии, включва: закон божи, български език, математика, всеобща история, география, естествена история, физика, краснопис и гимнастика[12]. Въпреки че цитираната по-горе учебна програма в Плевен е малко по-обширна, разликата е незначителна и се проявява главно в отношението към гръцкия езики и класическата древност.

Очевидно и в по-късните проучвания цялостната оценка на класните училища се е ръководила предимно от подход, опрян на културно-политически съображения и наследен от утвърждаващите се през 40-те години на миналия век усилия за неутрализиране на гръцкото просветно въздействие посредством руското и за постепенното създаване на учебно дело със специфичен български облик, отговарящ на националните особености. Въпреки съществуването на две образователни степени още преди средата на 40-те години – начална, за получаване на елементарна грамотност по взаимоучителния метод, и горна, за продължаване на обучението по класно-урочната система, тъкмо през петото десетилетие на века действително се проявяват чувствителни новости в изграждането на новобългарското учебно дело. Отделянето на класното от основното училище, свързано с имената на руските възпитаници и особено на Н. Геров и Б. Петков, е организационно нововъведение, което постепенно се налага в структурата на националното училище. Насочването към руския образователен модел, отговарящо на новия етап в националноосвободителното движение, има значителна културно-политическа роля. Преориентацията на българското учебно дело и чувствителното увеличаване на броя на учителите — руски възпитаници, създават условия за по-масово и обосновано от развитието на самите училища преминаване към по-висока степен в училищната структура. В този смисъл тъкмо от това време съществуването на класните училища се превръща в утвърден и траен педагогически и обществен факт.

Със създаването на класните училища като по-висока степен над началните се изгражда основният корпус на националното училище. Бързото развитие на училищната мрежа след Кримската война, качественото израстване на някои от класните училища и превръщането им в гимназии, както и създаването на няколко специални училища само допълва общия вид на новобългарското учебно дело. Новият етап в неговото развитие не променя същността на основната му характеристика, която се оформя тъкмо през 40-те години на века: национален облик, демократизъм на образователната система и стремеж към съзвучие с обществените нужди, с вкус към водещите тенденции в педагогическата теория и практика.

Първоначалното си обучение българските деца започват на 6-7 годишна възраст. Утвърждаването на този момент от учебната практика е преди всичко резултат от естествено оформилата се традиция, почиваща върху психофизическите възможности на децата. В своята автобиография С. Врачански отбелязва, че е тръгнал на училище чак на 9 години, защото „понапреди не бы возможно да пойду на оучение, почто повише болен и немощен бехь“[13]. Написани със съзнание за закъснялата среща с училището, тези редове отразяват установената практика дори през 40-те години на XIX в.

Шест-седем годишната възраст като начална за обучението е трайно възприета с утвърждаването на новобългарското учебно дело. Свидетелство за това дават запазените устави на някои български училища, като например Софийското (от 1857) или Копривщенското (от 1865). И в двете училища за приемане в училището се изискват навършени най-малко шест години[14]. В други документи за необходима начална възраст са посочени седем години. Така в правителствения проект за общонародно просвещение в Дунавския вилает (1865-1866), по повод предвижданото задължително първоначално обучение е отбелязано, че „всеки ще бъде насилен да проважда детето си в селското или махленското училище, туку като стане детето на 7 години“[15]. В тази точка можем да приемем, че проектът отразява фактическото положение, вече утвърдено в практиката на българските начални училища.

Още по-интересно свидетелство не само за трайно възприетата начална възраст на малките ученици, но и за отношението към училището като неизменен и задължителен етап в живота на възрожденския българин е изографисваното широко популярно тогава „колело на живота“ — една човешка проекция на безкрайния кръговрат на зодиака. В запазената до днес къща на панагюрския търговец Иван Леков е изписано едно такова „житейско колело“, чийто прелестен наивитет не само разкрива същността на човешкия живот чрез символиката на неговите четири възрасти — сезони, но и представлява една простичка житейска философия. За възрожденския българин житейският път на човека имал ясни и неизменни очертания, а първата спирка по този път — седемгодишната възраст — била свързана с учението и е означена: „За училище е стигнало.“

Възприемането на взаимния метод в началните училища на по-развитите селища подготвя залеза, но все още не предизвиква края на старите килийни училища. През втората четвърт на века в количествено отношение те са все още преобладаващият тип първоначални училища. Дори в Габрово те не само продължавали да съществуват редом с училището на Н. Рилски, но техните поддържници създавали сериозни затруднения пред неговата учителска дейност[16].

Увличащият пример на утвърждаващото се педагогическо новаторство довел по това време на отделни места и до смесването на новата организация със старото учебно съдържание. Така в Берковица било създадено училище с взаимоучителна организация на обучението, но на първия чин седели изучаващите часослова, на втория занимаващите се с псалтира, на третия — апостола и т.н.[17] Това специфично явление на прехода само подчертава жизнеността на започналите преобразования, тъй като половинчатото възприемане на новото разкрива не толкова липса на готовност за промени, колкото отсъствие на необходимите качества и професионална подготовка. Този донякъде карикатурен пример на приспособяване също е доказателство за неизбежната обреченост на старите образователни форми и потвърждение за доминиращия характер на започналия качествено нов етап в развитието на българското учебно дело. Така началното училище навлиза в третата четвърт на века и особено в периода след Кримската война с постоянно намаляващото наследство от килийни училища, запазили своя религиозно-схоластичен облик, и с бързо нарастващия капитал от нови светски училища, устроени по взаимоучителната система. Тази негова нееднородност, независимо от осъщественото модернизиране на учебното дело, се запазва до Освобождението. Плод на специфичните обществени условия в българските земи, тя подхранва консервативните тенденции в образованието и задържа цялостното развитие на новобългарското училище.

Различията между началните училища се появяват при разглеждането им както в хронологически план, така и в зависимост от териториалното разположение и функционалната характеристика на отделното населено място. По отношение на развитието си във времето началните училища търпят преобразования като част от цялостната структура на националното училище и същевременно като българска обществена институция. От такава гледна точка преобразованията са резултат от количествени натрупвания (непрекъснато увеличение на броя на училищата) и качествени изменения, проявявани чрез модернизацията в училищната организация и управление и чрез нововъведенията в учебната теория и практика.

Този процес обаче е неедновременен, нееднороден и неравностоен за цялата страна. Когато около средата на века в значителни части от Северна и Южна България се създават български училища, периферните, пък и някои други райони, остават встрани от оживлението в учебното дело; по едно и също време в някои от значителните селища се създават светски взаимни училища, а в недалечни села — килийни; когато в края на 60-те и началото на 70-те години основните училища от по-развитите в учебно отношение области заменят взаимоучителния метод със звучния и класно-урочната система на преподаване, в други райони едва тогава взаимният метод на обучение измества схоластиката на килийните училища.

Функционалната характеристика на населените места според поминъка на населението също определя в значителна степен различията между началните училища. Например, на границата между шестото и седмото десетилетие в Оряховска каза имало 34 български училища[18]. От тях шест са с три отделения, осем с две отделения и двадесет — с по едно отделение. Подобно е положението и в съседните Ломска, Кулска и Белоградчишка кази[19]. Там преобладаващата част от селските училища вероятно са имали по едно или две отделения, тъй като броят на учениците в тях рядко надхвърля 20 души. В същото време във Видин и Лом, където имало класни училища, началните били с по четири отделения[20]. Във Видин през учебната 1870—1871 г. общинското начално училище имало четири отделения, девическото — три, а махленското — Газибарско — две отделения. Разликата между махленското и централното градско училище показва не само техните нееднакви възможности и задачи, но и подсказва за разликата между градското и селските училища в този край въобще. В северозападна България началните училища с няколко изключения били селски, а селата там не излезли извън сферата на селскостопанското производство и затова техните възможности и амбиции останали значително по-ограничени. В този смисъл функционалната характеристика на селищата е неразривно свързана с териториалното им разположение. Убедителен пример в това отношение е едно сравнение между споменатите кази и централната за страната Железничанска (Старозагорска) каза — една от най-добре развитите области в учебно отношение. В нея голяма част от селските училища били устроени като градските, т.е. четирите градски начални училища имали по три отделения — толкова, колкото имали и 22 селски училища от всичко 42 села. При това от останалите селски училища 6 били с по четири отделения, 12 с по две и само в две села училищата имали по едно отделение[21].

Това уеднаквяване в най-голяма степен се дължи на активната организаторска дейност на градската община и на регламентираното от учителския събор устройство и програма на началните училища в Старозагорско. Но главната причина е в по-интензивното стопанско развитие на този край и създаденото и укрепено там традиционно внимание към развитието на учебното дело. Такова е всъщност положението и за почти цялата Пловдивска област, където в основните училища се учело от две до четири години[22].

Данните сочат, че през третата четвърт на века в градските училища, както и в добре уредените селски училища, началното обучение е 3—5-годишно. На някои места последните 1—2 отделения са наричани приготвителни[23]. Това наименование ясно сочи тяхната основна задача да бъдат преход към класното училище. Въпреки че приготвителните отделения или училища, както някъде ги наричали, давали по-широка и добра подготовка, обучението в тях не прекрачва границите на елементарните знания. Ето защо те са неотделима част от началните училища.

За разлика от градските, в селските училища началното обучение се осъществявало най-често в две години[24]. Или можем да приемем, че през третата четвърт на миналия век началното обучение в българските земи траело обикновено две-три години. Независимо че градските начални училища си поставяли по-високата цел да надхвърлят нивото на елементарната грамотност и улеснят прехода към класните училища, всички начални училища остават на равнището на първоначалните знания, т.е. разликите между тях не променят основното им предназначение — да увеличават непрекъснато броя на грамотните българи — задача, която те успешно изпълнявали.

Значението на основните, както понякога през Възраждането са наричани началните училища като първо и затова особено важно звено в учебното дело, е добре разбрано от българската възрожденска общественост. Концентриран израз на това общо разбиране дава в. „Македония“ в уводна статия, озаглавена „Основните училища и държавите“[25]. „Искате ли да познаете силата на една държава — пише П. Р. Славейков — и да видите и да предскажете бъдещето ѝ, разгледайте само какви са и колко са основните ѝ училища.“ По-нататък, перифразирайки фон Молтке, той свързва победите на Прусия над Австрия и Франция с по-добрите пруски основни училища и учители.

Очевидна е прагматичната насоченост на използвания пример и той не е единствен. В периодичния печат от това време често се отбелязва необходимостта от повече грижи за началните училища, акцентира се върху нуждата от осъвременяването им и се критикува тяхното подценяване за сметка на по-високите, но далеч по-малобройни класни училища[26].

Повишените обществени изисквания към началните училища не остават само в сферата на препоръките и пожеланията. Независимо от нееднаквото им развитие в края на 60-те и началото на 70-те години част от тях преминават към нова напълно съвременна организация на обучението. Макар че до Освободителната война звучният метод и класно-урочната система на преподаване били въведени в сравнително малко училища, тези педагогически новости получили широка известност и само липсата на добре подготвени за тях учители попречила за още по-широкото им прилагане в практиката. Въпреки това. с усвояването им бил намерен верният път на българското основно училище, по който то продължило развитието си и след Освобождението.

* * *

Класните училища — по-високата степен в строежа на новобългарското училище, са значително по-малобройни от началните. Но в тях и чрез тях се проявяват най-ярко основните педагогически възгледи на българската възрожденска интелигенция; те материализират идеите за бъдещото развитие на националната просвета и не на последно място са поле за изява на най-добре подготвените български учители. В този смисъл класните училища са представителната част на българското учебно дело и тяхното развитие е следено с оправдано внимание. Във възрожденския периодичен печат дори се срещат материали, които критикуват фаворизирането им за сметка на началните училища. Изтъкването на класните училища обаче има своите обективни причини. То е последица не само от реално по-високата им стойност и по-широките възможности за изява, които те предлагали на общественоактивната българска интелигенция, но и резултат от настъпилите промени в националната психика. С постоянното си умножаване и развитие българските класни училища повишават културното ниво на нацията и като я приобщават чрез своите възпитаници към културните достижения на времето, издигат националното самочувствие, дори само при сравнението с училищата и културното ниво на поробителя.

Мястото и значението на класните училища в българското учебно дело ясно личат от най-разпространеното тяхно наименование през Възраждането — Главни училища. Те били напълно самостоятелни, отделени от основните училища, от които се различавали значително по своето предназначение. Докато задачата на началното училище била да даде елементарна грамотност, класните училища вече запознавали учениците с различни страни от човешките знания в областта на обществените и природоматематическите науки. По своята същност българските класни училища от третата четвърт на миналия век са преход от началното към гимназиалното образование и тяхната характеристика, така както и при началните училища, е пряко свързана със специфичните особености, възможностите и традициите на съответното населено място. В началото на 70-те години най-характерният тип главно училище е трикласното. По същото време обаче, в по-малките селища имало и училища с по един и два класа, докато в други те били четири- или петкласни. В Габрово и Пловдив класните училища достигат своя завършен вид, като се превръщат в гимназии, съответно със седем и шест класа[27].

В създадената още през 1858 г. в Болград (Бесарабия) първа българска гимназия те имат свой чисто български предходник и пример. Плод на по-големите възможности и преди всичко на политическите права, които имала българската емиграция, това училище е пионер в осъществяването на лансираната още от Априлов идея за откриване на „високо“ българско училище.

Сериозните различия, за които подсказва съпоставянето на някое малко едночкласно или двукласно училище с българските гимназии или с реномираните петокласни училища в Стара Загора и Русе например, са доказателство, че и развитието на по-високата и представителна степен на българското образование е било зависимо от същите предпоставки, които въздействуват и върху развитието на началните училища. Но освен от обективните и от обичайните за времето субективни фактори, отликите при класните училища се определят и от една специфична за тях особеност — многообразието на учебните планове и програми. При липсата на централизирано ръководство на учебното дело програмите, съставяни от учителите, се превръщат в израз на разнообразни педагогически идеи, най-често определяни от разнородното образование на самите учители. На учебното съдържание ще се спрем по-късно, но тук ще отбележим, че въпреки различията между отделните програми, всички те са насочени към националното самопознаване и възпитание в патриотичен дух. В този смисъл класните училища заслужават названието си „Главни“ не само като най-висока степен в развитието на българското образование, но и като носители и разпространители на знания и идеи, обслужващи националноосвободителните процеси.

Създавано в съгласие с просветните традиции и властващите обществени норми главно за образованието на момчетата, новобългарското учебно дело придобива завършен облик и действително съвременна стойност с развитието и на девическото образование[28]. Макар винаги да е отстъпвало на мъжкото обазование — тази аномалия от времето на килийните училища се запазва и до Освобождението — през втората и особено през третата четвърт на века с нарастването на значението на българката в обществения живот се развива и светското образование на българските девойки. В това отношение началото е поставено през 1840 г. от Анастасия Димитрова, която открива първото девическо „взаимно“ училище в Плевен, последвано от училища във Враца, Ловеч, Велес, Копривщица и др. Само за едно десетилетие — до Кримската война, са открити около 35 светски начални девически училища, а до Освобождението техният брой достига 90. При обективно съществуващото изоставане от мъжкото образование закъснява и откриването на по-високата образователна степен за момичетата — девическите класни училища. Първото такова училище е открито през 1856 г. в Шумен от Сава Доброплодни. До Освобождението има точни сведения за 19 класни училища, като Старозагорското и Габровското се развиват до петокласни и придобиват широка популярност.

* * *

След Кримската война и особено от края на 60-те и началото на 70-те години българският обществен подем вече изисквал не само грамотни люде с общо образование, но и специално подготвени хора за развиващите се клонове на стопанския живот, за националната църква и изкуството. Като отчитат специфичните български особености, много представители на възрожденската интелигенция създават подробни и аргументирани планове за откриването на различни специализирани училища, пръснати по цялата българска територия. При съществуващите тогава обществено-политически условия идеите за развито специализирано обучение остават фактически нереализирани. До Освобождението у нас са открити само три специализирани училища, и то след 1873 г.[29] Създаването на първото от тях — търговско училище в Свищов — било дело на учителя и търговеца Д. Шишманов, но то просъществувало само една година. Причините били както в пречките, създавани от османската власт, поради клеветите на неговите лични врагове, които го представяли като нелоялен към властта, така и в затрудненията около издръжката на училището, която била непосилна, само за Шишманов и съмишлениците му[30].

Останалите две специализирани училища били богословски, открити след създаването на Българската екзархия за подготовката на необходимите образовани и патриотично настроени духовни пастири. Двете духовни училища, открити в Лясковския манастир и в Самоков съответно през 1874 и 1876 г., просъществували до Освобождението под закрилата и с материалната подкрепа на една официално призната от османската власт национална институция, каквато била Екзархията[31].

Особено важно е, че тези училища са били организирани и покровителствувани от духовни лица или манастири с изключителен за времето си авторитет, което гарантирало тяхното бъдеще. Така създател на Богословското училище в Лясковския манастир бил тогавашният търновски митрополит Иларион Макариополски, а Самоковско-Рилското богословско училище било основано по завещанието на велешкия митрополит Авксентий с подкрепата на Рилския манастир. Впрочем училището в Самоков, въпреки името си, не съществувало като отделна семинария, а като богословски отдел, създаден като четвърти клас на трикласното мъжко училище[32].

Към специализираните училища трябва да прибавим и откритото от Йосиф Ковачев през 1868 г. в гр. Щип. В двете български гимназии — в Пловдив и Габрово, както и в по-развитите класни училища, подготвящи много от началните учители, били преподавани някои педагогически дисциплини. За пръв път обаче пионерът на „звучния“ метод у нас — Й. Ковачев, създава училище, чиято програма е насочена главно за подготовка на начални учители по новия метод. В този смисъл неговото училище в Щип е и първото българско педагогическо училище[33].

Липсата на политически и финансово силен общ ръководител на българското учебно дело (за краткото време на своето съществуване до Освободителната война Българската екзархия практически не успява да се превърне в ръководна институция за цялостното българско образование) е главната причина идеите за откриване на повече специализирани училища — педагогически, земеделски, технически и художествени — да останат нереализирани.

Особеностите в българското обществено развитие подсказват и една повече психологическа причина за липсата на активност и действителен интерес към професионалните училища. Новобългарското училище със своя общообразователен характер и подчертан демократизъм разкрива равни възможности пред всички, без самото то да предопределя професионалното и въобще житейското бъдеще на възпитаниците си. При подчертано подвижните социални пластове през Възраждането тъкмо общото образование се оказва предпочитано с възможностите, които давало за продължаване на учението по каквато и да е специалност в чужбина. Същевременно в професионалната сфера, където преобладават търговци и занаятчии без особено образование, все още властвала представата, свързваща успеха главно с практическия опит и специфичния усет. Въпреки че стремежът към образование става съществен елемент от светогледа на възрожденския българин и особено на младата буржоазия, традиционната вяра в неповторимата сила на „училището на живота“ подхранвала успеха на предидущите поколения, пораждала съмнение в целесъобразността от специални училища. Впрочем този прагматичен подход към живота, който се отразил и на отношението към професионалното образование, се запазил и след Освобождението, за да го срещаме все още жизнен дори и днес.

От 1869 г. в българските селища започва откриването на т. нар. неделни или празнични училища[34]. Те не били звено от вече изградената структура на новобългарското училище, но по предназначението си да ограмотяват широките слоеве от населението са неразделна част от националната просвета. Неделните училища могат да бъдат сравнявани с редовните начални училища не само поради еднаквите им цели, но и по характера на учебното съдържание. Някои неделни училища обаче са преследвали далеч по-високи задачи от ограмотяването на безкнижното или малограмотно население. В отделни случаи те са се превръщали в курсове за изучаване на чужди езици, като във Видин например, където желаещите граждани — вероятно търговци, са изучавали френски и немски[35].

Първото неделно училище било открито през 1850 г. в Стрелча от Хр. Г. Данов, който е станал най-ревностен пропагандатор на тази демократична и резултатна форма за ограмотяване на населението[36].

Взети от опита на западноевропейските страни и САЩ, неделните училища у нас придобиват като своя отличителна черта една определена от националните стремежи патриотична атмосфера, която дава облик на цялата им дейност. В тях, наред с първоначалното обучение, са изнасяни уроци на исторически теми, разяснявано е що е народност, що е свобода на личността и т.н., така че при укрепналата, понякога зряла възраст на учениците, неделното училище ги свързвало още по-тясно с най-болезнените въпроси от техния живот.

Неделните училища били изградени на широка демократична основа и обучението и възпитанието, което давали, имало прогресивен и патриотичен характер и било пряко свързано с националните стремежи и борби. За преподаватели в тях били привличани най-добрите учители и образовани граждани, които работели с единственото възнаграждение — да бъдат полезни на своите неуки съграждани и съселяни и да заслужат тяхната благодарност. Не случайно на страниците на „Училище“ се появява стихотворение-възхвала на учителя от неделното училище[37].

Макар че от Освобождението у нас са открити само 49 неделни училища, от които 9 женски, добрите резултати от тяхната дейност стават много популярни[38]. Затова след създаването на Българската екзархия тя поема грижите и за тяхната издръжка и управление[39].

Откриването на неделни училища у нас започва масово през 1869 г., когато османското правителство издава Органическия закон за народно образование, в който обаче не се споменава нито дума за подобни училища. Очевидно българската общественост е видяла в тях подходяща форма и възможност народното образование да се държи далеч от намесата на властите. Появата на неделните училища точно на границата между шестото и седмото десетилетие е и още едно доказателство, че по това време българският обществен живот е навлязъл в най-динамичния си, белязан с активни политически действия период преди освобождението на страната.

В някои български селища освен българските училища съществували и чужди, но различни от училищата на отделните народности, съжителстващи с българското население. Тези чужди училища били създавани специално за българските юноши и девойки в интерес на културно-политическото проникване на отделни западни страни. Тъй като това проникване се осъществявало главно чрез религиозната проповед на католицизма и протестанството, училищата се превръщат в прозелитични огнища, като обикновено носят и името на религиозното течение, което ги е създавало и издържало — съответно католически и протестантски.

Тези училища са малобройни и не създават опасна конкуренция на българските училища, още повече, че не са преследвали денационализаторски цели. Езикът за обучение в тях е бил български, а повечето от учителите — българи.

Съществуването им обаче имало сериозно културно-политическо значение, което се проявило главно в две посоки: от една страна, създавало заплаха за религиозното, а оттам и за политическото единство на нашия народ, а от друга — предизвиквало естествено сравнение между тях и българските училища, и по този начин активизирало силите на националната културна общественост.

През XIX в. целенасочена католическа пропаганда чрез училището започва в началото на 40-те години, главно в Тракия и Македония[40]. Католически училища — мъжки и девически, постепенно са открити в Битоля, Кукуш, Солун, Пловдив, Калофер, Казанлък, Стара Загора, Шумен, Одрин и някои други селища. Броят им се увеличава всъщност след Кримската война, когато католическата пропаганда предприема нова, по-сериозна офанзива. Така през 1857 г. униатските католически училища са 13, през 1860 г. вече 22[41], а с тези в Цариград — общо 29 католически училища. Деветнадесет от тях—дело на френски мисионери — били специално открити за българите[42].

Като център на католическата пропаганда чрез училището изпъква Одрин, където през 60-те години имало три униатски училища. Сред тях найзначителна била създадената през 1863 г. по инициатива и с решаващата помощ на полските емигранти Българска католическа гимназия. Там обучението се водело по западноевропейски образец, по програмата на немските Realschulen, но с разширено изучаване на френски език, а възпитанието било в патриотичен дух[43]. В тази гимназия над българските ученици не бил упражняван религиозен натиск и много от възпитаниците ѝ вземали дейно участие в българския обществен живот, без да се изявяват като привърженици на католицизма. Разбира се, трябва да се има предвид, че увеличаването на католическите училища било в пряка връзка със силните години на униатството, използвано като религиозно-политическа възможност за разрешаване на българския църковен въпрос. След създаването на Българската екзархия католическите училища запазват значението си само в малкото селища, където католицизмът бил трайно приет като религия.

След Кримската война нашите земи стават обект и на активна протестантска пропаганда чрез училището. Тя се разпростира както върху Южна, така и върху Северна България. Първото протестантско училище било открито в Пловдив през 1860 г., а по-късно протестантски училища били създадени и в Стара Загора, Самоков, Банско и с. Меричлери, Чирпанско[44].

На север от Балкана протестантски вечерни училища били открити в Шумен и Търново, но въпреки че отначало събудили интерес, те бързо изгубили всички свои ученици[45]. Всъщност такава била съдбата на всички протестантски училища, от които траен живот имали само създадените през 1870 г. в Самоков мъжко и девическо училище.

И протестантските, и католическите училища будели интерес със своите програми, с добрата си организация и по-високо ниво на преподаване. Преследваните от тях религиозни цели обаче отблъсквали българските младежи. Нещо повече — чуждите училища се превърнали в дразнител за българското население, което се стремяло да ги неутрализира чрез създаването и подобряването на своите български училища. Така е било в Шумен, Търново, Стара Загора, Пловдив, Кукуш, Битоля, Малко Търново; всъщност навсякъде, където училищата на чуждата религиозна пропаганда се опитвали да съперничат на укрепващото национално училище.

Ускореното, но неравномерно развитие на новобългарското учебно дело поставя един колкото важен, толкова и труден въпрос: за броя на българските училища и за ритъма, с който те нарастват, както общо за страната, така и в отделните нейни части.

Още в края на миналия век е направен опит за преброяване на българските училища през епохата на Възраждането. Според него до създаването на Габровското училище през 1835 г. е имало 189 училища — 33 градски и 156 селски[46]. (По това време значителен брой от известни днес градове като Габрово, Трявна, Елена, Копривщица, Панагюрище и др. имат статут на села). Един съвременен автор от своя страна наброява по това време значително повече от 300 училища[47]. В това отношение докато старата статистика днес определено изглежда непълна, споменатото съвременно изчисление е по-скоро вероятно, отколкото точно, поради несигурността на методите, с които са събрани данните. Тъй като сега е вече невъзможно да се възстанови изцяло достоверно картината на училищния живот дори до 70-те години на миналия век, ние приемаме горните цифри като два крайни ориентира, между които се намира действителният брой на българските училища при полагане основите на новобългарското образование.

Споменатата вече стара статистика сочи, че двадесет години след създаването на Габровското училище общият брой на училищата е вече 583, от които 525 са в селата и 58 в градовете — т.е. увеличението е повече от три пъти.

Данни за това време намираме и в българския периодичен печат от възрожденската епоха. През 1868 г., по повод опитите за османизиране на българските училища, в. „Дунавска зора“ противопоставя българския прогрес в образованието на застоя и невежеството сред мюсюлманското население. Вестникът съобщава, че през 1858 г. в България е имало 870 училища за момчета с 30 000 ученици, а през 1867 г. училищата вече били 1698 със 165 000 ученици[48].

Сам дългогодишен учител, редакторът на вестника Добри Войников очевидно е познавал добре тенденциите в развитието на националното училище. И макар в стремежа за защита на самостоятелността на българското училище посочените данни да са донякъде преувеличени, те изглеждат доста правдоподобни, особено що се отнася до училищата през 1858 г.

Тъкмо от началото на 50-те години се проявява ярко тенденцията за бързо нарастване броя на училищата, която се засилва още повече след Кримската война. „Първоначалните училища по малките общини начнаха да се отварят от 1850 година, а особено след Кримската война“ — свидетелствува Йоаким Груев за Пловдивската област с нейната добре развита училищна мрежа, но неговите думи могат да се отнесат и към старопланинската област, както и към Северна България, без нейните крайни западни и източни райони[49].

Действително активността в просветната област непосредствено след Кримската война става обществено осезаема и довежда до постигането на добри резултати. Изразявайки новата обществена атмосфера след войната, Сава Филаретов пише през 1857 г. до арх. Хрисант в Киев, че „българите въпреки някои недостатъци и предубеждения не са вече безразлични към общополезните работи“[50], а през 1860 г. д-р Стоян Чомаков в едно иначе критично по дух писмо до Н. Рилски отбелязва, че „българите за няколко години направиха доста добър успех в просвещението“[51].

В края на 50-те години училищната мрежа в отделни по-значителни селища вече придобива онзи вид, който запазва почти през цялата трета четвърт на века. Измененията, които настъпват, са главно в качествено отношение. Пример, при това със сигурни данни, е Стара Загора — един от нашите най-значителни просветни центрове през Възраждането (табл. 1 — 3; диаграми 1,2[52])

Таблица 1
Училищата в гр. Стара Загора

Година	Вид училище		Ученици	
	мъжки	девически	момчета	момичета
1858	6	4	800	135
1870	5	5	902	540

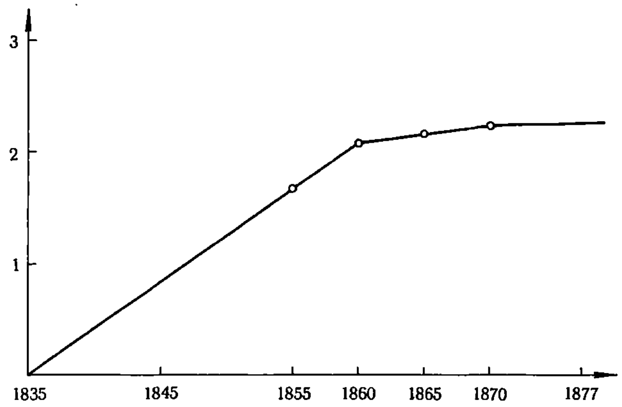
Таблица 2
Селски училища в Железничанска (Старозагорска) каза

Година	Вид училище		Ученици	
	мъжки	девически	момчета	момичета
1858	11	—	300	—
1870	42	1	1500	45

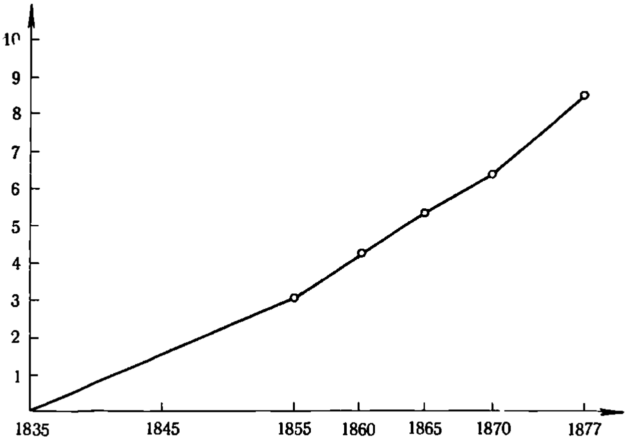
Таблица 3
Брой на селищата с български училища

Година	Селища		
	села	градове	общо
1835	175	33	208
1855	535	58	583
1860	740	67	807
1865	917	69	986
1870	1142	72	1214
1877	1435	72	1504

И ако в самия град скокът е предимно в качествено отношение, в организацията и програмите, в методиката на преподаване и увеличаването броя на учителите и учениците, за селата разликата е очевидна във всяко едно отношение.



Диаграма 1. Темп на нарастване на градските училища



Диаграма 2. Темп на нарастване на селските училища

За съжаление, липсата на подробни данни и за други райони на страната не позволява подобно точно сравнение. От този период има сведения за някои по-значителни селища, като София, Търново, Сливен, Габрово и някои други, но те не обхващат училищата в техните околности[53]. Тези сведения, най-често наричани описания, зачестяват през 60-те години. Тъкмо тогава, като последица от нарастналата активност в обществено-политическия живот, се засилва стремежът към самопознание, към публичност на добрия пример, към характерното за времето поощрение на всяко народополезно дело. Най-многобройни са статистическите описания на отделни селища, области или кази през периода 1870 — 1873 г.[54] Благодарение на тях може да се очертае до голяма степен равнището на българското учебно дело в един период, чиято същност е пълната самостоятелност в развитието на българското училище.

В това отношение най-подробни са сведенията за българските училища в Пловдивска област, съставени от Й. Груев[55]. Те се отнасят за значителна част от Южна България — Пловдивска, Пазарджишка, Старозагорска, Хасковска, Казанлъшка, Чирпанска и Ахъ-Челебийска каза. Като имаме предвид не по-лошото развитие на учебното дело в селищата по северните и южни склонове на Балкана и в значителна част от Северна България, можем да приемем тези данни като приблизително отговарящи на състоянието му и в тези части от страната. Освен това съществуват статистически описания от същия период за някои кази в Добруджа, Северозападна България, Македония и Югоизточна Тракия, т. е. за всички български краища[56].

Според официално приеманите данни през 1870 г. имало български училища в 1214 селища, а в навечерието на Освобождението през 1877 г. те били вече 1504[57]. Тази цифра е твърде показателна, като се има предвид, че при условното начало на новобългарското образование—1835 г.—училища е имало в 208 селища; или за около 40 години училищната мрежа се е разширила към седем и половина пъти[58]. Нейното разрастване има и друго измерение — броят на училищата, за който обаче липсват достатъчно точни сведения. Трябва да се има предвид, че в по-значителните селища е имало винаги повече от едно училище, като техният брой се е движел от две — три до 10 в Стара Загора[59]. Ако приемем за модел Пловдивска област[60], в която през 1872 г. е имало 345 училища, в 16 селища по повече от едно и средно по четири училища в такова селище, в останалата част от страната (данните са само за Северна и Южна България без Северна Добруджа, Южна Тракия и Македония) е имало най-малко още около 60 такива селища. В приблизителни цифри това прави над 1700 училища.

В средата на 70-те години в цяла Добруджа е имало 120 български училища, като значителна част от тях не са включени в горната равносметка[61]. Тя би могла да бъде увеличена и от данните за някои кази в Македония. Така в седем кази от Източна Македония — Серска, Демирхисарска, Мелнишка, Зъхненска, Драмска и Неврокопска—през 1875г. е имало 50 училища[62]. Двадесет години по-късно в същите кази училищата са почти двойно — 97[63]. На тази база биха могли да се направят бегли и естествено приблизителни изчисления за броя на училищата в цяла Македония.

През учебната 1895—1896 г. там е имало 589 български училища[64]. Така, без да ги намаляваме двойно заради по-сериозните затруднения, които е изпитвало българското учебно дело там през 70-те години, можем да приемем, че в Македония по това време е имало към 250 български училища. В последното обобщено изследване на новобългарското учебно дело в Македония през Възраждането, само за периода след Кримската война, са посочени 207 училища, без килийните и неделните[65]. Общият брой на приведените цифри сочи, че в навечерието на Освобождението в българските земи е имало над 2000 училища. В тях не са включени училищата на българската емиграция в Румъния (42), които са пряко свързани и са част от цялостното национално учебно дело[66]. Макар и да не смятаме посочените цифри като напълно точни, те разкриват ясно основните тенденции в развитието на националното учебно дело и вярно сочат темповете на нарастване на училищната мрежа. Ако приемем, че българското население в края на 70-те години на миналия век е било около 4 000 000, едно училище се е падало на около 2000 души. Интересно е да се отбележи, че по същото време едно училище в Прусия се падало на 765 души, в Австрия на 1555 души, а в Русия на 3000 души[67].

Тази цифра изглежда напълно правдоподобна, като се имат предвид данните за отделни райони на страната. Така за цялата Пловдивска област едно училище се падало на 545 души[68], в Шуменско – най-добре развитата част от Североизточна България в учебно отношение – на 450 българи[69]; за цяла Добруджа съотношението е 1:600[70], а в Белоградчишка каза в Северозападна България, която можем да причислим към по-слабо развитите, съотношението е едно училище на 660 души[71].

Очевидно в Южна Тракия и Македония това съотношение е било доста повисоко като последица от затрудненото там развитие на българското учебно дело.

Всички тези данни очертават най-общо границите на българското училище и показват неразривната му връзка с цялостния процес на национална консолидация. При първостепенната роля на духовния живот в този процес народното училище като възпитател на българина и като фактор за създаването на националната самоличност е онзи сигурен белег, при чието съществуване недвусмислено можем да говорим за национално укрепване.

В хронологически аспект разширяването на мрежата на българското учебно дело до голяма степен съвпада с териториално разширяващия се процес на национално укрепване. Данните сочат, че за централните части на страната учебното дело е имало напълно изяснен национален характер още в годините преди Кримската война и непосредствено след нея, а промените, които е търпяло, са били в посока на усъвършенстване и по-добра организация. В Македония, Южна Тракия и Южното Причерноморие, т.е. в областите, където срещу българското учебно дело противодействуват чужди културно-политически домогвания, то започва ускореното си развитие от средата на 60-те години и особено през 70-те години на миналия век. Макар че там българското училище нерядко си проправя път с цената на скъпи човешки жертви в буквалния смисъл, по това време и тези български области вече заживяват в общия ритъм на националната революция.

Особеностите в развитието на новобългарското учебно дело подтикват към сравнение с развитието на образованието в съседните балкански държави, които тъкмо през 20-те и 30-те години започват, макар и не в целите си етнически територии, своето ново самостоятелно съществуване и тръгват по пътя на модернизацията. Сред тях, както неведнъж бе подчертано, известни предимства имала Гърция поради по-ранното начало на своето ускорено обществено развитие.

Преустройството на гръцката просвета било една от първите грижи на създаващата се държава, като за целта бил учреден специален Секретариат по църковните работи и държавното образование. Още през 1829 г. била създадена Комисия за съставяне на учебна книжнина. Успоредно с ускореното откриване на нови училища излизат и разпоредби за тяхната нова организация: през 1834 г. — за основното образование, през 1836 г. — за средното, а през 1837 г. вече е открит Атинският университет[72].

През 1830 г. в Гърция са съществували 71 основни училища, през 1855 г. те са 357 за момчета и 52 за момичета, а през 1878 г. общият им брой е вече 1172[73]. През този период те са модернизирани нееднократно и през 70-те години гръцката образователна система, според една статистика, обхваща: 991 основни училища за момчета и 186 за момичета, 17 гимназии, няколко търговски, богословски, морски и професионални училища, педагогическо и висше девическо училище, богословска, учителска и морска академии, университет[74]. В средата на 70-те години при население на Гръцкото кралство около 1 500 000 (1 457 894) едно учебно заведение се пада на около 1250 души — един доста висок показател за своето време. Грижите, отделяни от гръцката държава за развитието на просветата, намират израз в бързите темпове на нарастване на училищата, като през 1878 г. броят на държавните училища в сравнение с 1831 г., когато те били 121, е увеличен почти 10 пъти.

Силното гръцко просветно влияние в Дунавските княжества става причина и там, както донякъде и в българските земи, националното училище да се утвърждава чрез своеобразен разрив с гръцките културно-просветни традиции. Там обаче новите национални тенденции срещат подкрепата не само на интелигенцията, но и на някои от владетелите и местните противници на фанариотите. Така през 1822 г., идвайки на власт във Влашко, княз Григоре Гика IV разпуска гръцките училища и създава специално Настоятелство (Ефория) за управление на най-прочутото училище „Св. Сава“ и за основаване на румънски училища[75]. Основите на националното училище се поставят по-здраво едва от 1831 г., когато Органическият устав (един вид конституция) обявява румънския за държавен език и съответно за език на училищата. Такъв устав влиза в сила и в Молдова. По това време в Дунавските княжества народното образование е все още на много ниско ниво и не случайно, със закон за реорганизация на образованието през 1838 г., се предвиждало създаването на селски училища, в които децата да учат само през свободните от земеделска работа месеци — от началото на ноември до края на март[76].

През учебната 1859—1860 г. във Влашко е имало общо 2435 училища, от които 250 частни. От тях 2160 били селски, а 13 средни училища — семинарии, училище по хирургия и фармация и централно училище за селско и горско стопанство. В Букурещ съществували два факултета — правен и инженерен[77].

Тези данни показват,че за около30години има бързо нарастване на броя на училищата, но процентно спрямо населението те все още не били достатъчни, а и нивото на началното образование било твърде ниско. Тези училища не били и добре посещавани, тъй като при 2435 училища учениците били 65 346, т. е. средно 27 ученици в училище, докато за Гърция съотношението е 1:62.

Тласък за развитие на образованието дава обединението на двете княжества. През 1864 г. е издаден първият закон за единно образование в Румъния. Законът е демократичен по дух и предвижда задължително образование на децата между 8 и 12 години, равенство между образованието на момчетата и момичетата, ограничаване на частното образование и т.н.[78] Той обаче не бил прилаган напълно и последователно. Въпреки това държавните грижи в Румъния за образованието довеждат до разрастване на училищната мрежа и създаване на училища от всички степени — от началните до двата румънски университета — в Яш и Букурещ.

Сходни тенденции се наблюдават в развитието на образованието и в Сръбското княжество. Преди неговото създаване обаче просветното състояние на сърбите, подвластни съответно на Австрия и на Османската империя, значително се различавало. Още през 1780 г. само във Войводина (Австрия) са съществували 413 сръбски училища[79]. През1838 г. в Австрийската империя, въпреки периодичните опити за германизация, е имало общо 890 училища на православните сърби, които били организирани в съответствие с някои съвременни изисквания[80].

Просветното състояние на сърбите в Османската империя било коренно различно. До Първото сръбско въстание(1804—1813) там са съществували само църковни и манастирски училища и самият Вук Караджич едва през 1805 г. в Карловци (Австрия) разбрал, „че на света има и по-висока наука от Псалтира и Часослова“[81].

Въпреки отделните опити през двете сръбски въстания едва от 1830 г., когато била утвърдена автономията на Сръбското княжество, започва неговото ускорено просветно развитие. Впрочем държавно-политическите причини за промяната се дължат и на Хатишерифа от 1830 г., който между другото дава право на сърбите да откриват училища и печатници. Същата година е открита първата гимназия, която подготвя „домашната интелигенция“. През 1835 г. се откриват първите държавни училища, а през 1838 г. се създава и Министерство на просветата.

През 1836 г. в Сърбия имало 72 училища с 2541 ученици. От тях 26 са издържани от държавата (22 основни, 3 главни и 1 гимназия), 27 са общински, т.е. издържани от общините, и 19 са частни. Повечето от учителите са „австрийски“ сърби, които допринасят за бързото развитие на учебното дело[82].

През 1846 г. в Сърбия вече е имало 213 училища с 6201 ученици, а през учебната 1857—1858 г. те са 345 с 10 515 ученици[83]. Тези данни показват, че за малко повече от 20 години сръбските училища нарастват 4,7 пъти, а в края на 50-те години, при население на Сърбия от близо 1 000 000 души (през 1861 г. то е 1 087 179), едно училище се е падало приблизително на 2890 човека. Почти две трети от общините в княжеството обаче нямали училища, а въпреки че среният брой на учениците в едно училище е 34, много от тях били посещавани едва от три до десет деца, а други оставали въобще без ученици.

По една сръбска училищна статистика от края на 1870 г. в Княжеството вече имало 446 училища (441 начални) с общо 21 342 ученици, т.е. в сравнение с 1836 г. увеличението е вече малко повече от шест пъти[84].

Успоредно с усилията за разширяване на основното образование се изграждат и горните степени на образователната структура. През 1838 г. в Белград се открива лицей, към който през 1841 г. се създава правен, а през 1853 г. — природотехнически факултет. В различно време от средата на 30-те години до средата на 70-те години са открити Богословско училище, военни училища и академия, търговско, селскостопанско и педагогическо училище[85].

Докато образованието в Сръбското княжество, особено през третата четвърт на века, когато всички основни училища се издържат вече от държавния бюджет, се развива ускорено, просветното развитие на славянските земи, останали подвластни на Османската империя (без българските), е силно затормозено. Според някои данни в Босна и Херцеговина дори до 1914 г. са се учили само 10% от децата в училищна възраст[86].

Сравнението между развитието на българското учебно дело и развитието на образованието в съседните балкански държави разкрива някои общи черти, характерни за балканския регион, но и сериозни различия, предизвикани от особеностите в обществено-политическия живот на отделните балкански народи. Обща за всички е тясната зависимост при осъществяването на новия етап в културно-просветното им развитие предимно от промяната на политическата обстановка на Балканите на границата между 20-те и 30-те години на века. Фактически, с малки разлики в годините, тогава започва целенасоченото и масово изграждане на национални училища и в Дунавските княжества, и в Сърбия, и в българските земи, докато в Гърция преобразованията са предимно в организацията и модернизацията на гръцкото учебно дело. Този относителен синхрон показва, че макар и в различна степен, по това време вече е съществувала необходимата материална основа за създаване на училища с национална характеристика, но за осъществяването на такова културно-политическо дело е било необходимо подходящо идейно-политическо състояние. За Гърция това е извоюваната държавна независимост; за Сърбия, Влашко и Молдова — получената автономия (впрочем Дунавските княжества не са загубили никога своята вътрешна самостоятелност), а за България — надеждата за решаване на националния въпрос, предизвикана от засиления политически интерес на Русия вече и към българите, и особено в примера на новосъздадените съседни държави.

Тъкмо тук започват обаче и различията, защото държавата с нейните институции, бюджет, централизирано ръководство и средства за принуда създава несравними предимства за утвърждаване на новото в сравнение с местните инициативи и дейност в българските земи, подвластни повече на идеите и етическите принципи. Въпреки това, по своите темпове на развитие и особено по степента на обхващане на децата в училищна възраст, българското учебно дело не отстъпва от темповете на развитие в Сърбия и Румъния. Основните различия идват от невъзможността на българското образование да придобие характера на цялостна система, започваща от началното обучение и завършваща с висши училища и университет. Здравата основа на народното образование, изградено през възрожденската епоха обаче, позволява само десет години след Освобождението в България да бъде открито Висше училище със своя първи Историко-филологически факултет. Впрочем през учебната 1892–1893 г. в Княжеството е имало 3026 държавни и общински училища с общо 229 438 ученици и ученички[87] (от тях 2895 начални с 208 528 ученици, 116 класни училища, от които четири педагогически, две духовни, едно земеделско и едно търговско с общо 14 650 ученици и осем мъжки и пет девически гимназии и висше училище). При българско население на страната по това време от 2 505 217 (с други народности общо 3 310 713 души)[88] едно училище се е падало на приблизително 827 души – съотношение, напълно отговарящо на добрите съвременни стандарти. Тези твърде високи за Балканите темпове на развитие без съмнение са били улеснени не само от активната просветна политика на държавата, но и от солидното наследство от предосвобожденската епоха. В този смисъл, без да се абсолютизират, постигнатите резултати в развитието на училищната мрежа през третата четвърт на миналия век респектират със своята стойност. Те придобиват още по-голямо културно-политическо значение, тъй като са осъществени в условията на чуждо владичество, първоначално безучастно към просветното развитие на подвластното население, а от средата на 60-те години вече опитващо да го възспре и насочи в удобна за властта посока. Независимо от всички материални и политически трудности през втората и третата четвърт на XIX в. българският народ постига сериозни успехи в развитието на своето образование, което подхранва обществения напредък и активизира националноосвободителното движение.

ОРГАНИЗАЦИЯ НА НАЦИОНАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ. ИЗДРЪЖКА И УПРАВЛЕНИЕ НА УЧИЛИЩАТА

Издръжката на училищата, както и на всяко народно дело, изискващо значителни средства, била един от постоянните проблеми на българския обществен живот през Възраждането. При съществуващото безразличие на властите към духовния живот на покореното християнско население нашият народ бил принуден да носи тежестта на непрекъснато увеличаващите се разходи по учебното дело само със собствени сили. Тъкмо тази относителна независимост на училището от правителството, но не и от Цариградската патриаршия, изиграва своята двойнствена роля едновременно на крепител на християнството и народността и на източник на противоречия с гръцката църква и нейните претенции за неизменно ръководство над българския духовен живот.

Утвърждавайки своята власт над българските земи, османската държава запазила някои заварени административни структури. Основна между тях била общината, съществуваща като форма на ограничено местно самоуправление. Но докато през периода до XVIII в. общините притежавали главно функции в областта на стопанската дейност, правораздаването, съблюдаването на обичаи и народни традиции, включително и в религиозния живот, през епохата на

Възраждането тези функции се разширили главно в посока на културните и политическите потребности и интереси на българското население[89]. Така от началото на XIX в., когато учебното дело, независимо от ниската степен на своето развитие, започнало да се утвърждава като важна съставка на обществения живот, българските общини се превърнали в негова финансова опора. С други думи, самото му съществуване и развитие станало възможно единствено върху основата на общото участие и усилие.

Утвърждаването на реформите като ново средство в османската политическа практика се отразило чувствително върху състоянието на общините. С навлизането в периода на „танзимата", поредица от актове потвърдили старите и дали нови права на немюсюлманските религиозни общини, вече съществуващи и като административни институции. Особено важни в това отношение били постановките на Хатихумаюна от 1856 г. Според него на общините в лицето на избираните съвети се дава правото да управляват народните дела, като в т. 4 е записано, че могат да строят и поддържат църкви, училища, болници и други обществени заведения. Впоследствие статутът на българските общини последователно бил регламентиран от Закона за вилаетите от 1864 г., от Закона за управлението на вилаетите от 1870 г., както и от отделни местни наредби.

Опряно на традициите и на новите разпоредби, българското население започнало изграждането на новите си училища като проява на своята самостоятелност в духовния живот. Още при създаването на общинските килийни училища те се превърнали в съвместна грижа на населението, а усилията около тяхното поддържане и развитие вече разширили и задълженията на общинските избраници.

Оттогава издръжката на общинските български училища се осъществявала от три източника: църковната община, занаятчийските организации и личната благотворителност, като средствата били събирани първоначално в общи църковно-училищни каси, а по-късно в специални училищни каси.

Както при всяко ново явление в живота на българската общност, така и при създаването на новобългарските училища, успехът на делото е свързан с имената на отделни благодетели. Техните дарения обаче никога не са били достатъчни за пълното обезпечаване на съответните училища, затова найсигурният източник на средства са били тъкмо институции и имоти, представляващи общ капитал. В това отношение солидни приходи са осигурявани от църквите и манастирите. Постъпленията идвали от различнини религиозни служби; от венчавки и кръщавания, от погребения и опела, от полиелей и т.н. Средства се заделяли и от дискос, от продажба на свещи, восък и дървено масло (елей), както и от наеми на някои църковни или манастирски имоти[90].

Конкретен пример за определяне на паричните задължения на църкви и манастири към издръжката на учебното дело е например едно решение на Охридската община[91]. Решено било всяка година пет от градските църкви да дават по 300 гр., а най-голямата – 600 гр. Трите манастира трябвало да внасят съответно по 3000, 600 и 300 гр. Охридският митрополит се задължавал да даде 3000 гр. и още 5000 трябвало да бъдат събрани от гражданите. В този случай не всички изпълнявали поетитезадължения, затова градският кюркчийски еснаф се наел да отдели от капитала си една значителна сума в полза на училищата.

Друг интересен пример за помощта на църквата при издръжката на учебното дело е свързан с Пловдивското епархиално училище, което през 1860 г. увеличило своите приходи от две кутии за дарения: божигробска и синаитска, които носели по 18 000 гр. годишно[92]. Впрочем то е единственото българско училище, което получавало приходи чрез данък от българското население в Пловдивската каза, наложен от правителството. Данъкът бил определен по настояване на местните българи и представлявал по-скоро жест на властите към влиятелните пловдивски първенци, отколкото някакво внимание към състоянието на едно от най-значителните български училища[93].

Често пъти църковните приходи не постъпвали редовно. Понякога това се дължало на финансовите затруднения на някои църкви или манастири, какъвто например е случаят с Кричимския манастир „Св. безсребърни Козма и Дамян". Така в писмо до пловдивската община, неговият игумен моли манастирът да бъде освободен от задължения към училищата, тъй като бил принуден да „храни и пои околните турци всякой ден" и бил съвсем обеднял[94].

Дали молбата е била основателна не е известно. По-важното в случая е, че в манастира са съзнавали своите задължения, а и вероятно са били постоянно приканвани да ги изпълняват. Впрочем настойчивостта на общините в това отношение е била сериозна и безкомпромисна. Например през 1867 г. търновската община призовава местния владика да внесе по-скоро събраната сума от вулите за две години, както и всички предварително определени за училищата и още непредадени средства[95].

Засилването на църковнонационалната борба и категоричността, с която след Великденската акция през 1860 г. в много български селища вече не била признавана властта на патриаршията и нейните владици, понякога са ставали причина за неизпълнение от страна на някои духовници на задълженията им спрямо издръжката на училищата. Това положение се променя със създаването на Българската Екзархия, която поема ръководството и на българското учебно дело. Така в третата част на екзархийския устав, посветена на приходите и разходите на Екзархията и нейните органи, е установено каква част от църковните приходи трябва да се отделя за издръжка на училищата: половината от сумата за вули (разрешения за венчавка), т.е. 25 гр.; за потвърждение подписа на всяко писмо половината от сумата, т.е. 10 гр.; предвиждало се и събирането на средства за основаване на висше богословско училище в Цариград, а при възможност и на епархиални духовни училища[96].

Поддържането на училищата влизало в задълженията на религиозните общини, чиято дейност била насочена към духовния живот на българското население. Но както бе отбелязано, значителна част от издръжката на училищата се осигурявала и от занаятчийските организации. Изградени на стопанска основа, за тях културно-просветната дейност била нещо странично, продиктувано не от задължения, а единствено от желание да се подпомага народното образование[97]. Постоянното участие на здравите финансово-еснафски организации в издържането на училищата се превръща донякъде в гаранция за тяхното съществуване и през третата четвърт на века те определено са най-здравата материална опора на нашето учебно дело.

Интересно доказателство за значението на еснафската помощ за училищата е например публикуваното в едно списание „леточисление" на обществения живот в Шумен. Според него едно от най-значителните обществени събития било решението на занаятчийските организации през 1826 г. „всяка година един еснаф да издържа учебното дело"[98]. Към средата на века, когато занаятите се развивали най-успешно и еснафските организации укрепнали, това начинание, практикувано не само от шуменските занаятчии, се превърнало в здрава традиция. Еснафите давали материална помощ за училищата като членове на съответната църковна община, но от това време и като социална сила, вече насочена към овладяване на управлението в съществуващите или създаващи се български общини.

Занаятчийските организации отделяли средства за издръжка на училищата от своите еснафски каси или предоставяли приходите от някои общи имоти като дюкяни, складове или ханове. Обикновено общите вноски от всички еснафски организации в едно селище са били свързани с нередките финансови кризи на местните училища. Например за укрепване на училищата в Карлово 17 градски еснафи определили да дадат за три години сумата от 30 850 гр. Тази обща сума не била разпределена равномерно между отделните еснафи, а варирала от 9000 гр. (абаджийския еснаф) до 300 гр. (грънчарския) според броя и възможностите на всеки еснаф[99]. При подобни акции за набиране на средства за училищата участвали всички еснафски организации от селището. Например през 1858 г. в Шумен освен главните по-богати шест еснафа пари за училищата дали и останалите осем, които още нямали свои еснафски каси. В случая те дали пари само за училището, а не за църковни или други общински нужди[100].

Много дейни в обществения живот на града били и силните еснафски организации в Търново. През 1862 г. те отделили за нуждите на общината 41 900 гр., от които 20 000 за училищата[101]. Тези пари били разпределени съразмерно между отделните еснафи. Същата помощ била оказана и през предходната 1861 г.

От началото на 60-те години на миналия век, когато общинските борби придобиват остър характер, особено се засилват противоречията между старите чорбаджии и еснафите. В подкрепа на социално-икономическите мотиви на борбата за овладяване на общинското управление постоянно се поставя въпросът за злоупотребите, вършени от някои чорбаджии с общинските пари от църковните и училищните каси. По този повод през 1863 г. търновските еснафи спрели временно помощта си за училищата и те били затворени за известно време[102].

Този факт е показателен за главната роля, която играели занаятчийските организации за издръжката на българските училища. Подобни данни има и за много други селища, например за Габрово и Плевен, където в различни моменти по време на общинските борби училищата са издържани само от еснафите[103].

През 1865 г. търновските еснафи отново възобновили активната си помощ за градските училища. Този граждански акт бил утвърден на 26.X.1865 г. с нарочни писма до общината, в които всяка еснафска организация се задължавала да прави вноски в училищната каса на всеки шест месеца в продължение на три години[104]. Ето един от тези документи:

„Писмо обязателно

Ний долоподписаните жители търновски, сички първомайстори и майстори от обществото на еснафа халашки, като осещаме нуждата на градът ни, че има потреба от един общи капитал за подържането на учебните ни градски заведения съ изволихме единодушно и отстъпваме на училищната каса за 3 години годишните лихви от еснафския си общи капитал, който възлазя на гроша деветстотин (900), като полагаме и годишните кирии на еснафския си дюген, лежащ в Патрик махлеси, в енорията на черквата с. Коста между дюкяните на х.д. Минчолу и абаджи Радюва от задна страна къщата на Н. Панталончето. Следователно от днес в течение три годишно колкото лихви изработи помянатото количество съвокупено с кириите на речений дюген остават притежание общо за сметка на училищата и в тяхна полза да послужат, като принадлежат на грижата и управлението на градската община учених заведений; с обязаност на секо 6 месечно изтечение да сме длъжни да внасяме еснафски съразмерната част от лихвите на горепосоченото количество и от приходите на помянатий ни дюкян. В противен случай, ако и на годината не се изплатят съвершено, ще имат сила и пълна власт временните школски попечители да лишат (или изгонват) от училището учениците, колкото подлежат на бащи от речения наш еснаф халашки. При опълването же на трите уречени години, остава сичко на разположение на общината да гледа и да прави. Заради туй става настоящето подписано от нас еснафски писмо, за съхранение на съгласните ни."[105]

Прави впечатление заключителната клетвена част на писмото. Тя е свързана с някои традиции от живота на еснафите, но в случая показва и една засилена обществена отговорност. Писмата на другите търновски еснафи, които поели задължения пред общината за издръжка на градските училища, не се различават от цитираното. Разликите са само в обещаните суми, при това някои от тях са значителни. Споменатият халашки еснаф бил един от най-малобройните и с далеч по-скромни възможности от многолюдния терзийски еснаф например, който дал годишните лихви от своя еснафски капитал на сума 25 000 гр.[106]

Освен тези „акции за спасяване на учебното дело", еснафските организации ежегодно поддържали училищата, а отделни занаятчии или цели еснафи редовно се включвали и в различни подписки, организирани от общините за събиране средства за учебното дело. Такава акция била организирана на 28.VI.1858 г. в Жеравна[107]. В протокола от заседанието на общината се казва: „Като са единогласно събрахме в нашето общество, като видехме, че неизбежна нужда ни налага за потребното иждивение за общото наше училищно заведение, като прегледахме, че имаме написана от вето и ново милостиня, но пара готова немаме. Решихме вси съборно да се положи в действие, за да се събират речените милостини за нашето общо добро. Изрекохме и решихме ний долоподписаните в Жеравна господари наедно с други еснафи определява се от нас, за да бере милостинята г-н Васил Тодоров, който се задължава да иде при всекиго, за да получи написаната му милостиня и ако би некой от неразбраност му се противи, длъжен е г-н В. Т. да извести противникът на събора (на общината – б.а. А. Д.) и като се призове там, като не са склони, ще се привика най-после на съдилището...“

При тази подписка жителите на Жеравна са давали обикновено между 100 и 200 гр.

Прави впечатление, че в протокола се отбелязват принудителни мерки срещу противниците на общото решение. От една страна, това е свидетелство за силата на самоуправлението в българските общини, а от друга, за изострените общински борби в Жеравна по това време, които довеждат до някои сътресения в развитието на тамошните училища. Обикновено при откриването на такива подписки се правели специални тетрадки, в които били записвани помощите. В тетрадката на търновската община е записано: „Мы подписани граждане търновски съ жалост гледаме неприятното положение на всеобщите наши градски училища... Причината на неприятното положение на всеобщите ни училища е оскъдността на веществени средства, които са нужни за поддържане на училищата и учителите. Молим за това всички наши единородци как и всичките кои любят просвещението, и кои са вкусили негови сладки плоды да помогнат нам на това свето дело, всекой според силата си...“[108]

Такива тетрадки е имало открити в много общини и в някои от тях са записани стотици имена на дарители[109].

Събирането на помощи за училищата от населението било един от основните начини за осигуряване на тяхната издръжка. Тези помощи били доброволни и размерът им естествено се определял от имотното състояние на дарителите. Особено важно е, че между тях имало представители на всички социални категории, като своята лепта давали дори съвсем бедни хора. Тук ще споменем само два случая, отдалечени един от друг 46 години – време достатъчно, за да докаже силата на една благотворителна традиция, подхранвана от новото отношение към просветата. В първия случай, още през 1825 г., своя дар за свищовското училище дал един козар – дядо Тони, а вторият, разказан от в. „Право“, е станал в Карлово[110]. При събирането на помощи за девическото училище в града представителките на женското дружество подминали къщата на една бедна и самотна възрастна жена, но тя сама ги потърсила и дала своя скромен дар от 5 гр. и чифт чорапи.

Любопитно звучи и един твърде ранен пример на загриженост за състоянието на училището и сред хора, които според семейното си положение все още не били задължени да се интересуват от неговите проблеми. Още през 1820 г. всички ергени в Свищов подарили на Преображенското училище една магазия, която да носи приходи за неговата издръжка[111].

Участието в събирането на средства за училищата било приемано като въпрос на гражданска чест и изразява не само отношението на дарителите към образованието, но и към общинските инициативи. Тези дарения подпомагат учебното дело, но те не били събирани често. След средствата, отпускани за училищата от еснафските организации и църковните приходи, останалите значителни постъпления идвали от общинските или училищни имоти. Всъщност доходите от тези имоти били най-сигурните, макар и недостатъчни средства за издръжката на училищата. Тези общински имоти за селата били обикновено ниви, ливади или гори, а в по-значителните селища и градовете — дворни места, къщи, магазини, складове, воденици и т.н., които били давани под наем. Произходът им като общински или само като училищни имоти има различен характер, но най-често те са придобивани направо или със средства от завещания. Някои училища, например Свищовското и Габровското, притежавали имоти дори извън България — в Румъния, и получавали от тях немалки приходи[112]. Освен имотни, били правени и парични завещания, които при сполучливо използване носели редовни постъпления в училищните каси. Не случайно общини като Габровската, Русенската, Пловдивската, Търновската и др. водели преписка с българската емиграция в Русия и Румъния за най-изгодно влагане на завещаните на училищата им суми[113].

Първите сведения за големи лични дарения в полза на училища са от началото на миналия век. Така през 1803 г. в завещание, направено преди заминаването му на хаджилък в Йерусалим, габровският първенец Христо Рачков оставил 5000 гр. за „школо на момчетата“[114]. През 1812 и през 1814 г. свищовецът Филип Сакелариевич — търговец във Варна, завещал лихвите от солидното си състояние — „на хесап годишний — 16 000 грошове“ — да се изпращат за училището в Горната махала на родния му град[115]. Завещаната сума открила възможност за построяването на известното училище, ръководено от Ем. Васкидович, в чиято летописна книга е записано, че дарението е „за вечное воспоменание, посвяти своему отечеству богатодарованно посвящение“[116].

В основата на благотворителността като нравствен акт стоят древни религиозно-етични принципи като принципът на жертвата, на състраданието и на съзнанието за самоограничение. При условията, в които живеел българският народ по време на османското владичество, отделеното от неговите ограничени средства естествено се насочвало към онези институции, които не само поддържали и възпитавали народното самосъзнание, но в известен смисъл гарантирали оцеляването на българите — църквата и по-късно училището.

Впрочем благотворителността като неизменна част от живота на вярващите често е излизала извън религиозната сфера. В известен смисъл дори създаването на просветения абсолютизъм като монархическа форма с променено отношение към проблемите на света е резултат от меценатството спрямо най-изтъкнатите дейци на просвещението.

Като явление на новото време, благотворителността, насочена към просветата, е позната и на балканските народи. Особено ярко тя се проявява при изграждането на гръцката държава и нейната образователна система и в това отношение гръцкият опит оказва въздействие и върху строителите на новобългарското училище. Ползата от огромните дарения на богати гръцки патриоти е обект на внимание дори в писмата, разменяни между такива противници на гръцкото културно-просветно влияние като Ив. Селимински и В. Априлов[117].

Българският подем през втората и третата четвърт на миналия век стимулирал още повече желанието за широко социално утвърждаване на индивида, оттам и за по-голям личен влог в общата национална съкровищница. Затова независимо от различните мотиви за даренията, най-същественото в благотворителността, насочена към училищата, е нейният обществен характер на действие, подкрепящо националните интереси.

Редом с традиционните посмъртни завещания, някои дарители още приживе предавали цялото си състояние за издръжка на училищата, като оставяли за себе си една незначителна годишна рента. Такъв е случаят както с популярния отец Кирил Нектариев, благодетел на 15 училища[118], така и с неизвестната извън Севлиево дарителка на градското девическо училище Калистена Радкова[119].

Списъкът на дарителите на българските училища е огромен. Само в един списък на дарители за търновските градски училища са отбелязани 48 имена, от които четири жени[120]. Десетки са дарителите и на габровското, пловдивското, свищовското, софийското, сливенското и други училища. Между тях са както представители на най-заможните слоеве на българското общество, така и бедни хора като градинарите Димо и Марко, пастирът Кръстю или сирачето Христо Узунташев от Кукуш, което завещало на градското читалище за „сиромашките деца“ цялото си имущество от 490 гр.[121]

Развитието на народната просвета било подпомагано от всички социални слоеве на българското общество според техните сили и възможности. Най-големите дарители били търговци — Ф. Сакелариевич, Ив. Денкоглу, Анг. Хаджоглу, Братя Евл. и Хр. Георгиеви, Хр. Тъпчилешов, Мих. Кифалов, М. Бенли и др.; градски и селски първенци — А. Райков, М. Христов, Ив. Нойков, х. Гьока Павлов, х. Стамат Сидеров, Т. х. Пенов, х. Георги, х. Кирил и х. Атанас и много други; духовни лица — Ил. Макариополски, Авксентий Велешки, Кирил Нектариев, Максим Райкович, Панарет Пловдивски и. др. — т.е. представители на заможните обществени слоеве. Повечето от техните дарения били направени за училищата в родните им места или за издържането на техни млади земляци.

Във възрожденския процес патриотизмът постепенно изминал пътя от местното, близкото до националното, общото. Така постепенно се разширявал кръгът на даряваните училища, като някои от благодетелите насочили вниманието си не само към своите родни места, а и към изпитващите затруднения области на своето отечество. Разбира се, подобно отношение било пряко свързано с финансовите възможности и било по силата единствено на малцина по-заможни дарители.

Понякога ролята на дарители поемали отделни по-богати български общини, а към края на 60-те години необходимостта от осигуряване на повече средства за българските училища и подпомагането на отделни райони, застрашени от чужди културно-политически домогвания, довели до обединяване на усилията, т.е. до създаването на общонационални институции за подпомагане на тези райони. Такива функции придобили културно-просветните дружества в столицата на империята — Българското читалище, благотворителното братство „Просвещение“, „Македонската дружинка“ и, разбира се, по-старите културно-политически обединения на емиграцията в Одеса (Одеското българско настоятелство), Букурещ (Добродетелната дружина) и Виена (дружество „Напредък“)[123]. За разлика от цариградските културно-просветни дружества емигрантските организации по обясними причини нямали възможност за бърза, оперативна дейност в просветната област още повече, че тяхното внимание било насочено към цялата българска територия. Между техните цели, прояви и обществен авторитет също има съществени различия, определяни от политическия характер на дейността им (Добродетелната дружина и донякъде Одеското настоятелство), от поставянето на акцента главно върху грижи за българите – руски възпитаници (Одеското настоятелство), или пък за подготовка в Средна Европа на по-ограничен брой бъдещи български учители (виенското дружество „Напредък“). Макар и с различна стойност, ролята им при материалната подкрепа на българското образование била значителна и резултатна. Освен големите организации с общонационално значение, в някои селища като Ловеч, Драма, Скопие и др., били създадени специални местни дружества за материално подпомагане на учебното дело[124].

По-горе бе споменато цариградското българско читалище като културно-просветна организация с общонационално значение. Макар от хронологическа гледна точка да не е между първите български читалища, по своето местоположение, членски състав и особено поради задачите, които си поставя, то бързо изпъква като координатор и ръководител на общите усилия на българската общественост и на читалищните дейци конкретно за подпомагане на учебното дело в слабо развитите и застрашени от чужди културно-политически домогвания български области. През 1869 г. на събрание в русенското читалище „Зора“ бил разискван въпросът „за едно по-тясно свързване с Цариградското читалище, тъй щото да му помогне с известно количество пари, предвид на големите длъжности, които е зело върху себе си, като предводител на всичките читалища и като най-силен деец за разпространението на просвещението по тъмните страни на нашето отечество...“[125] Много български читалища стоели на същата позиция, като дори се стигнало до идея за създаване на общ читалищен съюз. Особено важно е, че издигането на цариградското българско читалище като своеобразно „главно“ читалище било предизвикано колкото от особеното му положение и културно-просветните задачи с национално значение, толкова и от убедителната готовност на останалите читалища да приемат географските и политическите му предимства като гаранция за успех в едно общо за всички българи просветно дело.

Определено може да се твърди, че след училищата читалищата са били другата значителна българска културно-просветна институция през Възраждането. Самото им възникване е своеобразен опит да се допълни училищното образование с просветна дейност сред възрастните или сред лишените от възможност да посещават училище млади българи. С укрепването на читалищната дейност се разширяват и нейните чисто образователни функции. Тяхна специфична проява е създаването на неделните училища под егидата на читалищата и особено грижата за материалното подпомагане на местните училища и ученици. Така в типовия читалищен устав от 1870 г. като цели на читалищната дейност са обявени: „а. Да доставя на читалищната публика средства за прочитане; б. Да подпомага Българската книжнина; в. Да улеснява сиромашките ученици и въобще да разпространява образованието измежду народа в областта“[126]. От казаното по-горе става ясно, че грижите на читалищата за материалната подкрепа на учебното дело често са надхвърляли границите на областта.“ за да добият национална насоченост и измерения. Всичко това превръща създадените до Освобождението 186 български читалища в просветни институциии, пряко сродени с училището и образованието, с тяхната издръжка и управление[127].

Дори само при изброяването на организациите, допринесли за издръжката на българското учебно дело, би било сериозен пропуск да не се споменат създадените през третата четвърт на века женски дружества. Те не само са подпомагали материално развитието на женското образование, но понякога сами са ставали инициатори за откриването на девически училища. Подобен е случаят с първото българско женско дружество в Лом, открито през 1857 г. — близо три години преди откриването на самостоятелно девическо училище в града[128]. Просветната дейност на женските дружества срещнала широк отклик сред българската общественост и често привличала вниманието на възрожденската журналистика. Една статия на Славейков от 1869 г. — времето, когато българското женско движение придобива размах ѝ бързо се увеличава броят на женските дружества — дава синтезиран израз на цялостната им дейност. „Женските дружества имат почти същата мисия в кръгът на развитието на жените, която имат читалищата... за мъжкият пол.

1-о. Тез дружества са повикани да надзирават и да бдят върху състоянието на женското училище в градът и да запълнят всичките негови необходими нужди, които общата каса не би могла да запълня.

2-о. Те са длъжни да ся грижат, щото ни една от девойките на градът да не остане лишена от благодатите на науката.

3-о. Те също тъй трябва да имат пред очи състоянието на образованието на жените по околните села. В това име те трябва да земат из околните места малки момиченца и да ги възпитават и изучават в градът на иждивение от дружеството.

4-о. Според това те ще ся стараят да отварят женски училища по по-главните околни села и да им доставят от най-напред най-главните потребици.

5-о. Което дружество се позасили и пообогати, ще направи много добре, ако приеме на себе си да изпраща някои девойки в по-важни някои учебни заведения за жените, за да ся приготвят за учителки, което много ще послужи за повишение на женските учебни заведения у нас, което след някоя година ще стане необходимо.

6-о. В градове, дето няма обща каса за сиромасите, не би било излишно, а даже и твърде съобразено с целта на дружествата може да бъде, ако дружествата посвещаваха една част от приходите си в полза на бедните фамилии“[129]

Програмата за дейност на женските дружества, начертана от Славейков, е била не само възприета от дружествата в най-големите селища, но и сама е отразявала вече тяхната практика. Така в своя годишен отчет за 1871 г. женското дружество в Стара Загора (Железник) съобщава какви парични помощи и по какъв начин са били събрани в града, благодари на някои благодетели, посочва, че са били издържани пет бедни момичета и предлага да изпратят през следващата година едно или две способни момичета да учат в някое европейско педагогическо училище[130]. До Освобождението у нас били създадени над 40 женски дружества, които изиграват решителна роля за развитието на образованието сред българските девойки[131].

Задачата да подпомагат материално своите по-бедни съученици си поставят и членовете на разпространилите се през 70-те години български ученически дружества[132]. Но техните възможности за благотворителна дейност естествено са били съвсем скромни.

В патриотичната същност на дарителството по своеобразен начин се отразява не само моралното състояние на българското общество и социалната годност на младата национална буржоазия да бъде негов водач, но и нейната готовност да изпълни тази своя социално-политическа роля. Стотици, повече или по-малко заможни българи, със своята помощ за училищата дали значителен тласък за развитие на народната просвета. Тъй като даряваните средства имали значителна материална и нравствена стойност, родолюбивите жертви на дарителите намерили широк отклик и единодушно били оценявани високо. Техните имена са популяризирани и сочени за пример от възрожденския периодичен печат, а най-заслужилите от тях са причислявани към благодетелите на българския народ.

Прави впечатление, че по-голямата част от значителните дарения е направена от българи, живеещи в чужбина. В своята търговска дейност някои от тях натрупват значителни състояния, част от които използват за подпомагане на българското културно-политическо развитие. Но независимо от добрите материални възможности и политическите амбиции на емигрантската буржоазия тя не успява да се организира за самостоятелни действия в полза на българското културно-политическо развитие. Над нея тегнела обвързаността и зависимостта към съответната държавна политика и благотворителността на емигрантите, насочена към българските училища, имала предимно частен характер.

В издръжката на българското учебно дело са участвували и някои небългарски среди. Покрай малобройните и маловажни случаи на дребни парични суми, подарявани на някои български училища от чужденци или още по-редките политични подаръци от страна на отделни сановници, известно значение имала материалната помощ, получавана от чужди държавни източници — Сърбия и Русия. Но докато сръбските правителствени среди отпускали скромни парични помощи само на някои селища в югозападните български земи (Македония)[133], които влизали в сферата на нейните политически интереси, мястото на Русия и обвързаността ѝ с българското учебно дело са с далеч по-сериозно значение и последици.

Известно е, че до Кримската война българските училища, църкви и печатни издания получили чрез Ал. Екзарх субсидия от Русия в размер на 10 000 сребърни рубли, с които били подпомагани главно училища в Средногорието и Родопската област[134]. След неуспешната за нея война и в изпълнение на новата политика за усилено културно проникване и влияние в България, с деликатната мисия за укрепване на отслабените руски позиции на Балканите са натоварени новосъздадените консулски служби. Именно чрез тях се подновява материалната помощ за някои български училища. Сред руските вицеконсулства най-активна роля в системата на руското културно-политическо действие играе пловдивското, ръководено от 1857 г. от Н. Геров[135]. По негово ходатайство пловдивското училище на няколко пъти получило от Русия значителна парична помощ. Н. Геров, в положението си на руски вицеконсул, издействал и средства за девическите училища в Пловдив, Одрин и Карлово, за училищата в София и Русе. Парични помощи от руска страна били отпускани и за училищата в Битоля, където активно работел вицеконсулът Хитрово, в Охрид, Солун и още много селища в Македония[136]. Осезаема била и материалната подкрепа за някои български училища в Североизточна България, получавана благодарение енергичните действия и българофилските настроения на варненския вицеконсул Ал. Рачински[137].

Тези парични помощи носели реална полза за напредъка на нашето учебно дело, въпреки че чрез тях руската политика се стремяла, доколкото е било възможно, да контролира развитието му и да го насочва в съгласие със своите интереси. Впрочем средствата, отделяни от Русия за подпомагане на българските училища, представляват малък дял в сравнение със средствата, насочвани за привличане и обучение на млади българи в руските учебни заведения. В това отношение идеята за създаване на проруски ориентирана интелигенция, чието осъществяване започва през 30-те години, през третата четвърт на века се превръща в същност на руската културна политика спрямо българите. Така че пряката финансова помощ за българските училища е била твърде незначителна като цяло, а и подпомаганите сред тях — твърде малко на брой, за да има пряка намеса в развитието на българското учебно дело. В това отношение интересна е позицията на Н. Геров, който застъпва тезата за самостоятелно национално развитие на културата и образованието, опряно на руската финансова и морална помощ[138]. Тази позиция отговаряла както на служебното му положение, така и на другата страна на неговата дейност — като значителен деец на българското културно-национално Възраждане.

Превърнато в осъзната необходимост, новобългарското учебно дело е издържано от българския народ, организиран от своите вътрешни общини. Чрез тях средствата за училищата са събирани от всички слоеве на българското население в зависимост от техните финансови възможности. Това определя и най-съществената черта на новобългарското образование — неговият национален характер. Прогресивно-подоходният начин за набиране на задължително определените от общината средства и доброволният характер на събираните помощи, като оставят отпечатък върху характера на българското учебно дело, определят и друга негова важна отличителна черта — неизменния му демократизъм. В най-голяма степен този демократизъм се проявява чрез откриния достъп в училищата за децата от всички съсловия. Превърнато в традиция още от първите новобългарски училища и подчертано от Габровското училище, осигуряването на равни възможности за получаване на безплатно образование пред всички деца е едно от най-значителните достижения на възрожденското общество в просветната област.

Демократичният характер на новобългарското учебно дело, макар и идейно обосноваван като необходимо средство за бързото развитие на нацията, в най-голяма степен е последица от демократичната същност на самото българско общество, независимо от засилващото се тъкмо през деветнадесетото столетие социално разслояване. Това проличава при случаите, когато поради някакви материални затруднения в отделни училища е трябвало да се заплаща училищна такса. В такива случаи таксите винаги са били съобразявани с доходите на родителите. Например в Търново, когато „състоятелните семейства" имали едно дете ученик, плащали годишно по 60 гр., а за следващит по 15 гр.; средно заможните плащали съответно по 40 и 10 гр., бедните по 20 за първото дете и по 5 гр. за следващите, а най-бедните били приемани „даром", макар че те обикновено били най-многобройни[139]. Така в един списък на началното мъжко училище при църквата „Св. Богородица" в Търново през учебната 1874—1875 г. в първо отделение такси заплащали 21 деца (7 от втората група и 14 от третата), а безплатно учели 30 деца. Общо в трите отделения на училището такси плащали 62 деца (по групи съответно: 4,17 и 41), а от такса поради липса на достатъчно средства били освободени 45 деца. Още по-голям бил броят на безплатно учещите деца в началното училище за момчета при църквата „Св. Никола", където от общо 252 ученици такси плащали само 121 деца. В главното мъжко училище от такса са били освободени девет ученици.

Този принцип естествено е бил използуван и при девическите училища. За същата учебна 1874—1875 г. в началното девическо училище при църквата „Св. Никола" от 100 ученички такса плащали 70, а в училището при църквата „Св. Богородица" от 77 момичета безплатно са се учели 16. В главното девическо училище 25 от всичко 60 ученички са се учели безплатно[140]. Тъй като едва ли момичетата са били по-често дъщери на бедни семейства, относително по-големият брой ученички, освободени от училищни такси, подсказва вероятно за някакъв опит да се поощри девическото образование.

Масовото участие на българското население в издръжката на неговите училища е пряко свързано с още една отличителна черта на новобългарското учебно дело — светския му характер. Още при полагане основите на новобългарското образование е показан стремеж към освобождаването му от бремето на всеобемащата религиозност. В своите нови училища, създавани и издържани с общи средства, българите, начело с младата буржоазия и с народната интелигенция, виждали силата, която ще ги приобщи към достиженията на модерния свят и така ще отговори на конкретните нужди в развитието на техния културен, стопански и политически живот.

* * *

Издържани от българското население, нашите училища били и управлявани от него чрез общинските избраници, упражняващи по този начин традиционното и законно утвърдено самоуправление в културно-просветната област.

До създаването на Българската екзархия управлението на учебното дело не било централизирано. Упражнявали го общините — първоначално като религиозни общини на християнското население посредством смесените църковно-училищни настоятелства, а след оформянето на градските и селските общини, кото официални представители на българското население пред османската власт — чрез специални училищни настоятелства. Ето защо формите на управление на учебното дело и тяхното развитие са неотделими от особеностите в развитието на българските общини, от изясняването и разграничаването на техните функции.

След Кримската война и последвалия реформен акт — Хатихумаюна, общините изживяват период на постепенно вътрешно преустройство, чийто общ резултат била една подобрена, вътрешно централизирана организация. Този процес личи ясно в организацията и управлението на учебното дело.

Първоначално то било упражнявано в махленски мащаб, т.е. ръководството на училищата не било съсредоточено във властта на един общ управителен орган за цялото селище, а било разпръснато под началството на махленските църковно-училищни настоятелства. По това време, с отделни изключения, още нямало отделни училищни настоятелства и управлението на училищата се намирало в ръцете на местните първенци — обикновено стари чорбаджии и представители на духовната власт. Тяхното господство в общините започнало да се разклаща към края на 50-те и началото на 60-те години, когато социалните им опоненти активизирали борбата си за демократизиране на общинското управление. Тази борба, характерна за градовете и за селищата с предимно търговско-занаятчийски облик, била дело на новите, на младите социални сили с растящо стопанско и обществено значение. В областта на просветата, като неделима част от обществения живот, тя се проявява едновременно в усилията за демократизиране и на училищното управление, и на цялостната училищна атмосфера.

В малките селища, където имало по едно училище, сблъсъкът бил резултат от стремежа за подобряване на неговата организация и управление, а в градовете и останалите по-значителни селища към тези изисквания се прибавила и амбицията за създаване на централизирано ръководство на всички училища от една нова, демократично избрана общинска власт, в която трябвало да бъдат равностойно представени и младите обществени сили.

От гледна точка на обществените отношения, общинските стълкновения били не толкова борба между две социално-икономически групи с различни интереси, колкото идейно-политически сблъсък между носителите на една обществена традиция, в която доминирало авторитарното начало и привържениците на демократичното участие в обществените дела. Това стълкновение на обществени идеи, произтичащо в известна степен и от разминаването на две различни културни равнища, в областта на учебното дело се проявява не само в стремежа за овладяване на училищното управление, но и в налагането на определени представи за характера на обучението и възпитанието, за съдържанието на учебните програми, за правата и поведението на учителите, на учениците и настоятелствата и т.н.

Допълнителна трудност при управлението на българските училища до извоюването на църковната независимост създавало и гръцкото духовенство, чиито представители по силата на статута на религиозните общини често имали ръководна роля в тях като представители на Цариградската патриаршия.

Макар че Патриаршията продължава и до създаването на Българската екзархия практиката си да назначава гръцки владици в епархии с българско население, през третата четвърт на века тяхната власт на много места била само формална[141]. В по-голямата част от българските земи те я загубили реално до средата на 60-те години и само в отделни райони на Одринска Тракия и

Македония успявали да удържат позициите си и през 70-те години. Ето защо усъвършенстването на училищното управление не се извършвало равномерно в цялата страна, а зависело както от функционалната характеристика на отделното населено място и развоя на общинските социални стълкновения в него, така и от състоянието на църковнонационалната борба там.

Можем да приемем, че първото специално училищно настоятелство било създадено още през 1815 г. в Свищов при изграждането на училището в Горната махала. Макар и да носело името на махленската църква „Св. Преображение“ и да било обект на общите грижи за духовния живот в енорията, още от създаването си училището имало трима свои епитропи, отделни сметки, а от 1824 г. и собствена кондика (сметководна книга)[142].

Енергичната дейност на настоятелите (на различни места и по различно време са наричани и епитропи, и надзиратели) за материалното обезпечаване на училищата била гаранция за тяхното нормално съществуване и основната цел винаги е била в настоятелствата да бъдат избирани сериозни и честни хора. Още през 1833 г. в писмо до Габровската община В. Априлов отбелязва изрично, че е необходимо да се състави кондика за училищните сметки и за „епитропи да се изберат честни хора“[143]. В този смисъл съществуването на самостоятелни училищни настоятелства се свързва с началото на новобългарското учебно дело и е един от характерните белези на стремежа им като светски институции да се отклонят от опеката на църквата.

Ще приведем само няколко примера, разкриващи както общата загриженост за състоянието на училищата, така и процесът на утвърждаване на различните форми на пряко училищно управление.

В един документ от архива на Самоковската община от 1864 г. е отбелязана общата загриженост от незадоволителното състояние на градското училище независимо от финансовата му обезпеченост[144]. Причината била „защото немаме определени човеци, които да се събират в неделята по един ден, за да се старайт какво за училищата, така и за другите вакъфски работи както църквата, болницата и за общите пари... а у тия пари имат дел и най-бедните сиромаси“. Решено било от всеки еснаф да се определи по един достоен човек, който заедно с двамата представители на общината да се събират един път седмично на определено място за уреждане на училищните работи. Този документ съвсем не означава, че до 1864 г. в Самоков не е имало хора, определени да наблюдават и се грижат за различните общински дела, в това число и училищните. Има сведения още от 1853 г., че от църковнорелигиозната община били определени четирима души да завеждат училищната каса и „да прегледуват даскалите, като посещават два пъти седмично училището“[145]. Така че през 1864 г. е фиксирано по-скоро едно незадоволително състояние на училищното управление и стремежа, предимно на еснафите, да се излезе от него. Създадената през 1864 г. група за управление на учебните дела обаче още не била самостоятелно училищно настоятелство, защото в задълженията на избраните влизало и надзирането на гробарницата и хапсаната.

От края на 50-те и началото на 60-те години в някои документи се споменава за избор на лица, натоварени със специални грижи за училищата. Такива били например Иванчо Гешоглу и Георги х. Николов, избрани в Търново през декември 1860 г.[146] Те трябвало да събират училищните доходи, да водят редовни сметки в специална книга, да надзирават учебните заведения (не само тяхното материално състояние, но и учебната дейност), да заплащат на учителите и т.н. Въпреки че били натоварени специално със задължения по устройството и управлението на търновските училища, те били по-близо до старите епитропи, отколкото до истинското училищно настоятелство, тъй като акцентът падал преди всичко върху грижите, които те трябвало да полагат за училищата, а не върху ръководните им функции. Освен това крайно ограниченият брой на епитропите бил едно наследство от отминаващото време, в което цялото ръководство на църковнорелигиозните общини било съсредоточено в ръцете на малцината първенци, за разлика от настъпващите дни на демократични промени, след които отделните общински настоятелства са се избирали от всички граждани и естествено били по-многобройни. Нуждата от редовен здрав надзор и желанието да се удовлетворят навреме всички училищни нужди довели още през следващите години до увеличаване броя на епитропите на четири души — т. е. било създадено истинско училищно настоятелство[147].

Един завършен вид на училищното настоятелство от времето на най-ускореното развитие на учебното дело ни дава описанието на училищата в Железничанската (Старозагорската) каза. В него се казва, че управлението на училищата е поверено на едно настоятелство от шест члена, избираемо от черковната община[148]. „Училищното настоятелство зима управлението на училищата заедно с бюджета им; според туй то ся задължава: а) да избира нужните учители и учителки от главното и основните мъжки и девически училища, б) да им определя и издава заплатите чрез училищния касиер, в) да прописва програмата на училищата съгласно с учителите и учителките, г) да събира приходите на училищата и да ги предава на училищния касиер, д) да снабдяват училищата със сички потребности, да се стараят за точното изпълнение на училищните програми и за добър порядък и напредък в училищата.“

Така формулирани, функциите на училищното настоятелство отговаряли на изискванията на времето за по-широко участие на населението в общите народни дела, както и на необходимостта от постоянен контакт между настоятелите и учителите. Запазени са десетки сведения за статута на различни училищни настоятелства и те не се различават от цитираното. Но в някои от правилниците за училищните настоятелства откриваме заложени причините за ред недоразумения между настоятели и учители. В тях се дават значителни права на училищното настоятелство, които определено го издигат като команден орган над учителите. В това отношение характерно е едно пълномощно от габровските граждани за надзирателите на Габровското училище. Чрез него те са упълномощени „да си имат грижата за всичко, що се касае до напредокът на училищата ни. Равно да имат пълно право без смеся на другиго некого да опазаряват и вождат достойни учители и да изваждат недостойните; и да приемат и изпращат училищни писма. Да имат право да наложат закон на училищата и учителите, тъй също и програмата на училищата да зависи от тях. Ако някой от учителите не изпълни или не препознай длъжностите си, които наложат гореназначените надзиратели, да имат право да му спрат месечната му плата в кое и да е време.

Освен това да имат право надзирателите всеки ден да влезват в класовете на училището во време на преподаване за надзираване на точното изпълнение на програмата и за доброто поведение на учениците.

Ще имат длъжност надзирателите да правят редовно заседание въ сяка седмица по веднъж в една от училищните стаи и в който ден назначат по между си да размишляват за училищния напредък. В края на тъзи година надзирателите имат длъжност да свикат градско събрание, за да дадат отчет за успеха на училищата и да предложат на събранието редовнийт си протокол (който ще води един от членовете) за разглеждане на решенията, що са направили през цяла година подписани от всички членове...“[149]

Възможността за неблагоприятна намеса на настоятелите в учебната работа очевидно е смущавала учителите и по-изтъкнатите от тях са се стремели понякога успешно да я парират още в текста на някои писани от самите тях училищни устави. Една сполука в това отношение е уставът на софийското училище от 1857 г., съставен от главния учител Сава Филаретов. В него под т.3 е записано, че „училището по учебната част ще се управлява от Главния учител“, а под т. 4, че „сичко що е потребно за добрата нареда на училището, ще се предлага от главния учител на училищните настоятели, които се *задължават да изпълнят това без забава...“*[150]*(к. а. А. Д.)*

В случая успехът на Филаретов очевидно се е дължал не само на неговия висок професионален авторитет и на очевидната благосклонност на софийските първенци към него, но и на деликатния му и психологически премислен подход при личните взаимоотношения. Интересно свидетелство в това отношение е едно писмо на Филаретов до известния руски славянофил Михаил Погодин, в което той споделя: „Тук все още господствува патриархалната простота: нищо не може да се направи с бързане и разпаленост. Изпърво трябва да слезеш на едно стъпало с тия, с които мислиш да действуваш, и после вече, некак без тяхно знание, да ги опътваш там, дето е нужно. По такъв начин като действувах, се харесах на гражданите доста добре и всички мерки, които съм предложил за по-доброто устройство на училището и църквата, са приети от тях и се турят в изпълнение, доколкото е възможно.“[151]

Голямата власт на настоятелите-надзиратели да контролират и преценяват дейността на учителите, както и правото им на участие понякога при съставянето на училищната програма криели опасност от сериозни противоречия между тях и учителите. Често пъти професионалното самоуважение, авторитет и законното самочувствие на по-образовани хора, проявявано от учителите, особено от „класните“, се сблъсквало с авторитарните домогвания, закостенялостта и понякога неграмотността на някои настоятели. И ако в Габрово, където били специално подбирани добри учители, а настоятелите били избирани сред по-образованите граждани, недоразуменията били по-редки, (през 60-те години и там учителите стават напълно самостоятелни в учебната работа), на други места противоречията между настоятелство и учители се превръщали в открит конфликт. Разбира се, недоразуменията зависели най-често не от статута на училищното настоятелство, а от неговия конкретен състав и от обществените позиции на настоятели и учители.

Училищните настоятелства били избирани обикновено за една година, но е имало предложения този срок да се удължи. Например одеските дейци съветвали Училищното настоятелство в Габрово да се сменя през 3—4 години. Така настоятелите щели да познават по-добре училищните проблеми и да подобряват своята работа[152].

Едногодишният срок, в който действували училищните настоятелства, отговарял най-точно на настъпилите промени в обществения живот на българите, на стремежа към неговото демократизиране. На практика обаче, честите промени на настоятелите не рядко водели до избирането на хора, неподходящи за тази дейност. Освен това, при острата борба за овладяване на общинското управление, ръководството на учебното дело било понякога в ръцете на съперничащите си „партии“ и това спъвало нормалния училищен живот.

Независимо от тези недостатъци, училищните настоятелства се оказали най-подходящата форма за управление на учебното дело при съществуващите тогава условия за развитие на българския народ. Чрез тяхната дейност се осъществявало самоуправлението на националното училище, а самото им съществуване било израз на най-широкото участие на българското население в обществените дела, както и на мястото, което било отделяно на училището в обществения живот, и на грижите, които били полагани за неговото развитие.

Ежегодно избирани като представителства на широката общественост, училищните настоятелства пряко свързали хиляди обществено активни българи с проблемите на училището и допринесли за утвърждаването на представата за образованието като висша национална ценност.

Културно-политическите измерения на новобългарското учебно дело намират израз още при утвърждаването му не само в стремежа да се пробуди националното чувство, но и да се преодолее ограничеността на местния патриотизъм, географски и стопански простиращ се до границите на собствената махала, селище или бизката околност. Най-ярък пример в това отношение са възгледите на Априлов, въплътени в статута и дейността на Габровското училище. Още през 30-те години то оказало методическа и материална помощ на Тревненското, Калоферското, Търновското и други училища. Мотивите за тази помощ са определяни както от стремежа на одеските попечители да утвърдят Габрово като просветен център с общобългарски авторитет, така и от усилията да се наложат като евентуални ръководители на националната културна политика.

Желанието за общо ръководство на новобългарското учебно дело по своята обществена същност било израз на усещането за необходимост от единно действуващ национален организъм. Конкретен израз на това мислене дава едно писмо на П. Берон до котленци през 1840 г. „Аз бих искал да се състави едно дружество, което да се грижи, не само за училищата на нашето отечество (Котел—б.а.А.Д.), но и за училищата на другите градове. От това дружество да се плащат всички учители и што да гледа и да бди за парите, които са посветени за училищата на страната, както тъй също да ради и за всички училища в България“[153].

П. Берон дори направил опит за осъществяване на своята идея, като натоварил нарочен човек да обиколи българските земи и да проучи особеностите и проблемите на съществуващите училища.

Идеята на П. Берон била осъществена напълно една година след Освобождението, но стремежът към централизирано ръководство на съществуващите български институции се забелязва отчетливо още в средата на столетието. Първоначално тя се проявявала в усилията за обединяване на средствата и управлението на всички училища в едно селище, където са съществували махленски училища със свои традиции. Такъв опит например бил предприет в Свищов през 1850 г., но не завършил с пълен успех. Към инициативата на средната махала и училището „Св. Преображение“ се присъединили още две по-малки училища, но основният съперник – Долната махала и нейното прочуто училище „Св. Петър и Павел“ се присъединили към общата каса едва през 1867 г.[154]

За разлика от Свищов, всички градски училища в Търново преминали към общо управление още през 1858 г. То се осъществявало от специален съвет към църковно-училищната община, оглавяван от търновския митрополит, в който влизали градските първенци и по двама представители от всеки еснаф[155].

След реорганизацията на общините през втората половина на 60-те години в повечето селища било осъществено единно управление на всички училища, упражнявано от избираните училищни настоятелства. В крайна сметка при съществуващите условия развитието на учебното дело пряко зависело от състоянието на отделната община, от това дали в нея владеел „граждански мир“, или я разтърсвали трусовете на социално-икономическата борба.

Българските общини, като орган на самоуправлението (макар и ограничено) на българския народ, играели главната роля при издръжката и управлението на националното училище. В този смисъл, при постоянното развитие на българското общество и при все по-ясно осъзнаваната необходимост от централизирано управление на различни обществени процеси, общините в по-значителните градове изпъкват като водещи, като главни български общински центрове. Тези нови техни функции ясно се проявяват и в областта на образованието, макар че правата и задълженията на отделните общини се отнасяли само до собствените им училища[156].

Така по-големите градски общини, като Търновската, Пловдивската, Старозагорската, Софийската, Русенската, Охридската, Силистренската и много други, поели грижата за ръководството на учебното дело в своята околност или дори в цялата каза[157]. Контактите между тях и техните околности в просветната област съществували още преди Кримската война, но след нея се усилили значително. По-малките градове и села получавали от по-развитите си съседи финансова помощ, книги и учебни помагала, оттам пристигали подготвени учители и въобще съвети по устройството на училищата. Издигането на някои градски общини не само като естествени водачи в общата борба за независима българска църква и съвременно училище, но вече и като официално признати ръководители, се забелязва ясно от средата на 60-те години. Например през 1866 г. Силистренската община се обърнала към населението от „окръжието“ с призив за общи действия: „Но защото стена с един камък не се иззидва, па и като сме още слаби в денежните си средства и новоначални във всичко, по нужда трябва да прибегнем на вашата помощ...“ Градската община предложила да се построи в Силистра „едно общенародно училище, в което да се приемат и от селата деца“[158]. От своя страна, градската община оказала помощ по устройството на селските училища и в следващите години се превърнала в техен постоянен ръководител. Така било и във Варна, Тулча, Разград, Русе, Видин и др.[159] Варненската община не само полагала грижи за учебното дело в околните селища, но и постоянно следяла за неговото развитие. Така тя заповядала на чорбаджиите в с. Козлуджа (Суворово) през 1869 г. да преустроят незабавно училището си и преподаването да се извършва по съвременните методи[160]. При друг случай Варненската община се обърнала за съдействие и помощ към Русенската община, за да помогне при строежа на училището в Провадия[161]. Въобще Варненската и Разградската общини поддържали тесни контакти както помежду си, така и с голямата Русенска община от вилаетския център. Не случайно от с. Казъл Мурад (Ново село), Разградско, като не били доволни от грижите на Разградската община за училищата, се обърнали с молба към Русенската община да преминат под нейно ръководство[162]. Русенската община изиграла посредническа роля и при създаването на смесена българо-влашка община в Тутракан[163]. От своя страна, тази смесена община е един пример за взаимодействие между двете народности в областта на учебното дело, като било решено училището да е общо за децата от града и околността, а учителят трябвало да познава и двата езика или да бъдат двама — български и влашки.

Ролята на главни общини при ръководството на учебното дело в околността играели и общините във Видин, София, Търново, Кюстендил, Сливен, Охрид, Пловдив, Стара Загора и др.[164] Пряката зависимост на малките общини в учебната област се регламентирала окончателно към края на 60-те години със свикването на първите учителски събори. Макар осъществяването им да било дело на самите учители, тяхната организация се опира на съгласието и участието на градските общини. Свидетелство за превръщането на учителските събори в средство за управление и контрол на училищата в цялата градска околност или в казата е описанието на училищата в Железничанска (Старозагорска) каза от 1870 г.: „Чрез учителския събор всички селски училища се свързват и поставят под зависимостта на Черковната община и Училищното настоятелство в града — те им избират учителите, потвърждават заплатите им и нареждат програмите“[165]. Освен това отчетът за работата на селските учители трябвало да бъде заверяван с печата на селската община, а при последното си годишно събрание учителският събор канел членовете на градската община и се отчитал пред тях за своята цялостна дейност.

Очевидно замислени с цел да дадат отговор на многобройните професионални проблеми, които стояли пред българските учители, учителските събори се превръщат в нова форма за осъществяване на централизирано управление на учебното дело в по-големите административни центрове.

Първият учителски събор — вероятно по идея на П. Р. Славейков — бил свикан по инициатива на учителите в Ст. Загора, град с първостепенно място в историята на възрожденското училище, по време на коледните празници от 1868 г.[166] До 1870 г., когато училищата в Железничанската (Старозагорската) каза били учредени приемливо, градските и селските учители се събирали на своите събори два пъти годишно — по Коледа и по Великден. На съборите били разисквани всички въпроси, свързани с организацията на училищата, определена била тяхната структура – четири отделения за градските и три отделения за селските първоначални училища, уеднаквени били учебните им програми, избирани били учебните книги, оказвана била методическа помощ на селските учители. Определени били и няколко по-опитни градски учители, които трябвало поне веднъж на всеки два-три месеца да обикалят и ревизират селските училища. В това решение откриваме началото на длъжността на училищния инспектор, която се създава през 70-те години.

Наред с преките си задачи по учебната работа всички учители били задължени да съобщават на градското училищно настоятелство данни за своите училища, за да се следи общото състояние и развитие на българските училища в казата. Учителите трябвало също да събират народни умотворения и веществени исторически паметници; да се превърнат в своеобразни посредници между българското население и българската преса – задача колкото с културни, толкова и с политически измерения.

Скоро старозагорци били последвани от Хасково (1869), от Пловдив (1870 г. – на събора освен учителите от Пловдивска епархия участвували и учители от Чирпан и Казанлък, от Казанлък и Чирпан (вече самостоятелно– 1870г.), Прилеп (1870), Русе (1870), Разград (1870), Тулча (1871), Габрово (1871), Оряхово (1872)[167]. Изключителното значение на учителските събори за стабилизирането на началните училища в околиите (казите), където са били провеждани, ги утвърдило веднага като особено резултатна форма за осъществяване на централизирано управление при съществуващите условия. Ето защо и след създаването на Българската екзархия тяхното съществуване продължило.

Уставът за управлението на Българската екзархия е най-яркото свидетелство за новосъздаденото положение в българското учебно дело, при което църковната власт поела отговорността „да се грижи за уреждане и добро устроение на по-горни и по-долни училища по всички епархии на Екзархията, както и при българския в Цариград метох; да се грижи за улучшението и развитието на българският език и книжевност, за народна българска печатница, за народен български вестник, за въвеждане на най-добри научни и нравствени книги, за постановление на добри и разумни учители в училищата и въобще за всякакви средства и форми, полезни за развитието на образованието в българските епархии и за умствений и нравствений напредък на българите“[168]. Предвидени били и начините за намиране на средства – до голяма степен като потвърждение на създадената дългогодишна практика в това отношение[169].

Със създаването на Екзархията бил узаконен дългогодишният стремеж за централизирано управление на националното учебно дело – идея, лансирана още от В. Априлов и П. Берон. Проблемите на образованието били решавани на различни нива от смесените съвети – съответно от екзархийския и епархиалните смесени съвети, – в които наред с пет и съответно с четири духовни лица били избирани и по шест-седем мирски лица. В съставящите епархиите кази и нахии били избирани смесени казалийски и нахийски съвети, в които броят на светските лица бил още по-голям – от седем до десет при трима духовници[170]. Тези цифри са показателни за преобладаването, в тон със създадените традиции, на светското начало при решаване на проблемите на учебното дело. В този смисъл самата Екзархия и новоназначените български митрополити се проявяват като радетели на едно съвременно образование, съобразено с утвърдения светски и демократичен характер на новобългарското училище, и развиват активна дейност в просветната област, отговаряща на новите по-широки възможности за национално единение. Така още на първия епархийски събор, свикан за Варненско-Преславската епархия през февруари 1873 г., митрополитът Симеон посочил като една от най-важните задачи на събора „да се погрижи за надлежното подобрение на училищата ни“[171]. За конкретното решаване на всички въпроси било взето решение за свикване на училищен събор в началото на април същата година в най-големия просветен център на епархията – Шумен. Съборът се състоял от 12 до 16.IV.1873 г., като разискваните въпроси са сходни с вече изброените при Старозагорския училищен събор. Сред най-интересните му становища ще отбележим демократичното, но и твърде трудно за изпълнение решение, взето с вишегласие, за еднаква програма на градските и селските начални училища. Определени били програмите на градските главни и начални училища, на селските училища, избрана била учебната книжнина, съставен бил устав за селските училища в епархията. В този устав е направен опит за предотвратяване донякъде на възможните конфликти между учители и настоятели. Интересите на учителите са защитени от няколко точки в частта „Длъжностите на училищното настоятелство“. Според тях настоятелството било задължено „да дава на учителите заплатата им напълно според условията, сключени помежду двете страни“ (т.15), също „да се отнася добре с учителите“ (т. 17), а при намерение да уволни някой учител, да го предупреди „един месец напред, но предварително да се споразумее за това с епархийския съвет“ (т. 18)[172].

Свикването на Шуменския училищен събор било осъществено като съвместна инициатива на варненско-преславския митрополит и шуменските учители. Обща мярка от страна на Екзархията за подобрение на българското учебно дело била взета през следващата 1874 г., когато с окръжно № 79 от 2 юли всички митрополити били приканени да свикат учителски събори в епархиалните центрове[173]. В разпратеното циркулярно писмо били препоръчани за отговор следните въпроси: „1. По кой начин и с какви средства могат да се разпространят основните училища? 2. Как може да се подобри устроението на съществуващите основни училища? 3. Какви мерки могат да се вземат, за да се поставят добри и способни учители и да се контролират? 4. Каква програма е най-прилична за нашите основни училища... 5. Кои учебници могат най-сполучливо да се въведат в тях... 6. Как може да се подобри устроението на приготвителните училища? 7. Каква най-добра програма да се въведе в тях?“

Това екзархийско писмо разкрива две много съществени обстоятелства от намеренията на общонационалната духовна институция за развитие на образованието. Първото е свързано със съсредоточаването на усилията към основата на училищната структура – най-масовите начални училища, които, ограмотявайки широките народни слоеве, трябвало да дават първите гаранции за успешно национално развитие. Второто обстоятелство разкрива вярната ориентация на българските духовни власти при осмислянето на националните културно-просветни задачи. Екзархията предоставя решаването на училищните проблеми изцяло в ръцете на най-компетентните в тази област хора — учителите, и с това предопределя успеха на своето начинание.

През периода 1873—1875 г. и особено като отговор на екзархийското писмо за училищата са организирани учителски събори освен в Шумен, още в Русе, в Пловдив, Самоков, Ловеч, Варна, Оряхово, Видин, Серес, Чирпан, Сливен, Хасково и др.[174] Във Варненско-Преславската епархия била направена проверка за изпълнение на решенията, взети от Шуменския събор от 1873 г. Макар да не съществуват сигурни сведения за проведени събори в Кюстендилска, Търновска и Софийска епархии, тамошните митрополити, известни с грижите си за просветата, вероятно също са взели някакви мерки за подобряване състоянието на учебното дело в епархиите. Доказателсто за това е назначаването от кюстендилския митрополит Иларион (по-известен като Иларион Ловчански) на Йосиф Ковачев още през 1873 г. като епархийски училищен инспектор. Съществуват податки, че и Ил. Макариополски е определил за инспектор в Търновска епархия известния учител Ник. поп Константинов. Решения за назначаване на училищни инспектори са били взети и от Пловдивския и Ловчанския учителски събор през 1874 г., но няма данни дали те са били изпълнени[175].

Енергията, с която българската общественост се заема да реши един от основните национални проблеми — създаването на модерно национално учебно дело, макар и оправдана от правата на Екзархията в това отношение, е предизвикала недоверието на местната администрация. На фона на общия национален подем създаването на стегната организация дори само в културно-просветната сфера вече е изглеждало за властите съмнително и опасно. Така след свикването във Варнеско-Преславска епархия на събора в Шумен властите веднага забранили свикването на повече такива събори в епархията за в бъдеще[176]. Възможно е подобни пречки да са били създавани и на други места, но основната причина за неизпълнението на започнатата работа по пълното централизиране на учебното дело очевидно е свързана с възникването на революционната криза в средата на 70-те години и последвалата я Руско-турска война. И докато Освобождението разкрива нови възможности за устройство на българското образование в Княжеството и Източна Румелия, Екзархията продължава започнатото дело като ръководител на българското учебно дело в неосвободените земи на Тракия и Македония.

Дейността на самостоятелната българска църковна йерархия като ръководен орган на националния духовен живот имала своя своеобразен предходник в действията на водачите на най-авторитетната и политически влиятелна пред правителството българска колония в Цариград, превърната от житейските обстоятелства в предна линия на борбата за национална и духовна независимост. Още преди признаването на българската религиозна и културна самостоятелност големите възможности и общественото значение на цариградския български политически кръг му спечелили ръководна позиция сред българите в империята. Тя особено се засилила след създаването вече на Екзархията, когато цариградската българска община и читалището към нея поемат ролята на координиращ орган по отношение на националното учебно дело. Но дори и тогава прякото ръководство, истинското управление на училищния живот си оставало в ръцете на вътрешните български общини.

Практиката общината да ръководи своите училища навлязла толкова дълбоко в обществения живот на нашия народ, че се запазила дълги години след Освобождението. Нещо повече — преминаването към пълно държавно ръководство и издръжка на училищата предизвикало в Народното събрание продължителни прения. За мнозина унищожаването общинския характер на издръжката било посегателство срещу една утвърдена демократична традиция, издържала най-трудната проверка през времето на борбите за национално освобождение. Друг е въпросът, че съхранението на тази традиция в условията на свободна България вече било пречка за развитието на съвременното училище, защото пазела недостатъците си от преди Освобождението. Не случайно 15 години след него Н. Начов ще напише: „Трябва да се избере среден път, който да съединява преимуществата и на двата начина (първенството на учил. настоятелство и Правителството) и да избегва пък лошавините им, сиреч да не се накърня автономията на общините, пък и учителят да бъде запазен от произволите на училищните настоятели и други лица.“[177]

През 1900 г. в Закона за народното просвещение в Княжество България е отбелязано, че „училищните настоятели нямат право да влизат в оценение на самото преподаване и на начините на обучение“[178]. И ако там било акцентирано само върху недостатъците на общинската система на училищно управление, самото й съществуване след Освобождението е категорично свидетелство за силата и жизнеността на една традиция, пряко свързана не само с народната просвета, но и с демократичния характер на българския обществен живот през Възраждането.

Темата за управлението на българското учебно дело е неразривно свързана и с голямото влияние, което са оказвали върху него отделни личности. В случая не става въпрос за най-известните български учители, към които се обръщали за помощ и съвет по-младите им и неопитни колеги не само от околността, но и от по-далечни български краища. Тяхното влияние, създавано в резултат на дългогодишна дейност и реални практически резултати, било напълно закономерно и естествено. По-интересно е влиянието на хора, макар и формално несвързани с училищния живот. Такива били някои чужди дипломати, както и отделни български първенци. Всъщност от чуждите дипломати с лично влияние върху развитието на българското учебно дело се ползвали, по обясними причини, само някои руски служители като Ал. Рачински, Хитрово, Н. Геров. Но докато влиянието на Рачински и Хитрово конкретно се проявявало в учебното дело на българските области в близост до съответните руски вицеконсулства и било по същество културно-политическо влияние на страната, която те представлявали, влиянието и значението на Н. Геров не се определяло само от дипломатическата му служба. Тя увеличавала значително неговите възможности да работи за развитието на учебното дело, но популярността му идвала преди всичко от българския му произход и от доскорошното му положение на даровит български учител. Ето защо Н. Геров бил търсен за помощ и съвети от цяла Южна България не само като руски вицеконсул в Пловдив, но и като български патриот и културно-политически деец. Със значително влияние се ползвал в югозападната част на България и Стефан Веркович[179]. Макар и да бил изпратен в Македония като агент на сръбското културно-политическо проникване, той се превърнал в приятел на българската национална кауза и в радетел за развитието на българската просвета.

С влияние върху развитието на учебното дело и върху неговото управление се ползвали и някои български първенци. Подобно влияние било напълно естествено, като се има предвид техният обществен авторитет и материалната помощ, която са оказвали на училищата в своите селища. Но това влияние понякога надхвърляло значително не само границите на селището, но и на неговите околности. Най-характерен пример в това отношение е пазарджишкият първенец Ст. Захариев. Неговото участие в организацията и управлението (разбира се непряко) на учебното дело не само в Пазарджишко, но и в цяла Югозападна България, е действително забележително. Към него се обръщали за помощ и съвет от София, Кюстендил, Неврокоп и Неврокопско, Драмско, Серско, Враня и Пирот[180].

Ст. Захариев бил търсен не само заради неговия голям обществен авторитет и силни позиции пред властта (известно време той бил околийски чорбаджия), какъвто например бил един случай с х. Ив. Пенчович и Хр. Арнаудов[181]. Неговото влияние върху устройството и развитието на учебното дело се дължало преди всичко на дълбоката му привързаност към националната просвета и книжнина, в която оставя следа не само като училищен деец, но и като автор на ценното „Географско-историческо-статистическо описание на Татар-пазарджишка кааза“.

Приведените примери доказват значителното влияние, което са имали отделни личности върху развитието на българското учебно дело. Действително става дума точно за влияние, а не за пряко участие или някаква централна роля на тези личности в управлението на българските училища. По отношение на влиянието върху управлението на училищата трябва да отбележим изключителния авторитет, с който се ползували при решаването на всички въпроси, свързани с изграждането на новата българска култура и естествено на учебното дело представителите на две нови за българския обществен живот професии — журналистите и книгоиздателите. Това се дължало не само на характера на тяхната дейност, която ги свързвала пряко с националната просвета, но и на показателния факт, че повечето от тях преди, а не рядко и успоредно с новата си работа, са имали възможността да изпитват радостите и огорченията на българския учител. Тази група е твърде внушителна и ще бъде достатъчно, макар и едва ли справедливо, да споменем само имената на книгоиздателите Хр. Г. Данов, Др. Манчов, Ив. Момчилов, на журналисти като Др. Цанков, П. Р. Славейков, Т. Бурмов, Ив. Найденов, К. Фотинов, Ив. Добровски, Д. Войников, Р. Блъсков и Хр. Ботев. Непосредствено въздействие не само върху теорията, но и върху практиката в българското образование оказвали и интелектуалци, несвързани непосредствено с учебната работа, като В. Априлов, Г. С. Раковски, Л. Каравелов, М. Дринов и Нешо Бончев, като лекарите д-р П. Берон, д-р Ив. Селимински, д-р В. Берон, д-р Г. Миркович и мн. др. (впрочем д-р В. Берон и д-р Г. Миркович са били директори на Болградската гимназия съответно от ноември 1864 до ноември 1867 г. и от януари 1864 до ноември

1864 г.). Пряко влияние върху управлението на училищата са имали и местните ръководства на читалищата и женските дружества. То обаче не било упражнявано като намеса в училищните дела поради оказваната материална подкрепа, а се създавало като естествен резултат от големия обществен и културен авторитет на читалищните дейци и участничките в женското движение.

От всичко казано дотук ясно проличава, че през третата четвърт на миналия век училищното управление е било общонародно дело и е съдържало най-характерните черти на българския обществен живот от това време — засилени социални борби и стремеж към демократизъм в обществените отношения, но над тях — все по-здраво укрепващи патриотични чувства и убеждения в справедливите искания за национални права и свободи.

УЧИЛИЩНИ ПРОГРАМИ

Изложените дотук структурни и организационни особености на новобългарското училище, макар и да не разкриват всички детайли, подчертаващи специфичните черти на неговия облик, могат да дадат ясна представа за културно-политическата същност на националното образование. Те се нуждаят обаче от едно важно допълнение като най-ярко свидетелство за характера на учебното съдържание — училищните програми. Специалното внимание, което програмите заслужават, се определя както от реалната образователна стойност на българското учебно дело, така и от основните представи за насоките, които то би трябвало да следва в своето развитие и които тъкмо програмите най-ясно разкриват.

Тези два обобщаващи извода обаче веднага предизвикват необходимостта от известно уточняване. Най-напред истинските измерения на училищните програми се определят не само от факта на съществуването им, а преди всичко от трудно уловимия процес на тяхното действително и пълноценно осъществяване в практиката. Същевременно те стават израз на определени представи и пристрастия, но далеч не изчерпват всички педагогически идеи, които при съществуващите условия често остават нереализирани; подсказват за културния потенциал на българската интелигенция и по-конкретно за състоянието и възможностите на българската педагогическа мисъл. Тъкмо по тази причина тук ще се ограничим само в анализи на самите програми, докато част от проблемите, които те поставят, ще бъдат разгледани в следващата глава.

Тъй като програмите на началните училища, насочени към даване на елементарна грамотност, не се различават съществено помежду си, още повече, че те, както и програмите на първите класни училища, вече бяха обект на внимание, тук ще разгледаме само програмите на класните училища в периода след Кримската война.

Както вече бе изтъкнато, опитите за централизиране на училищното управление били насочени и към уеднакяване на училищните програми. Тези промени обаче засегнали само началните училища, докато класните запазили своята автономия при съставянето на програмите си до Освобождението. При това положение учителите съставяли програмите според степента на своята професионална подготовка, на педагогическите си възгледи и предпочитания и донякъде според своята политическа ориентация. В това отношение е показателен един интересен пример, свързан с Пловдивското училище. Там, според в. „Свобода“, за пет години имало четирима главни учители и появата на всеки от тях била свързана със сериозни промени в училищната програма. Първият, който станал правителствен чиновник, преподавал турски език и турска история; вторият бил гръцки възпитаник и разпространявал „елинска цивилизация“; третият бил некадърен и парвеню и напълнил програмата с различни „високи“ науки, а четвъртият като руски възпитаник я обогатил с „учебни предмети“, като риторика, поетика и т.н.[182]

Чрез действията на учителите и позицията на автора (Л. Каравелов) този пример отразява не само многообразието на личните вкусове, но и разногласията сред българската интелигенция за насоките, които трябвало да следва българското образование. Макар и да не е типичен за българското учебно дело, а донякъде да е и плод на преувеличаваща слабостите оценка, споменатият случай разкрива един от неговите основни проблеми: липсата на единен възглед за характера и обема на учебното съдържание. За да анализираме неговите най-съществени черти, ще се опрем на училищните програми от началото на 70-те години на единадесет мъжки и четири девически училища от различни български краища и с образователна характеристика от едноклaсни училища до гимназии.

През 1870г. училището в Малко Търново е било едноклaсно или двукласно със скромна програма:българска граматика, българска история, землеописание, числителница, закон божи, свещена история, чистопис и турски език[183]. Далеч на запад, Горноджумайското училище имало три класа и малко по-обширна програма. Във втори клас били изучавани: български език, землеописание, числителница, закон божи, черковно пеене, чистописание и турски език, а към тях в трети клас били прибавени още всеобща история, анатомия и физиология[184]. През 1872—1873 г. в една от най-южните точки, до които достига българският епос — Солун, училището било двукласно. Макар новооткрито и съществуващо при изключително трудните условия на остри международни противоречия в големия морски град, особеностите на Солун като търговски и културен център очевидно са предизвикали появата на френски език в училищната програма. Останалите предмети били: български език и граматика, българска история, кратка всеобща история, землеописание и кратко естествознание, османска история, аритметика, закон божи и свещена история и „писмоупражнения“[185].

Далеч на север, във Видинското училище — трикласно, както и Горноджумайското — програмата била по-обширна и по-сполучливо уравновесена между хуманитарните и природоматематическите учебни дисциплини. Там в първи клас са изучавани: български език, българска история, география, аритметика, закон божи, чистописание и френски език. Към тях във втори клас са прибавени естествена история и турски език, а в трети — физика и всеобща история[186].

Още по-разширена е програмата на четирикласното по това време русенско мъжко училище. В неговия последен клас вече били изучавани български език, българска история, всеобща история, османска история, обща география (в долните класове е изучавана география на Османската империя), естествена история, физика, аритметика, свещена история и катехизис, френски език, турски език и часове „по прочитане на вестници и други книги“[187].

Макар и да имали различни проблеми за разрешаване, училищата, чиито програми посочихме дотук, били обединени от един общ признак – намирали се в такива области, които са улеснявали както благотворните контакти с външни сили, така и застрашителните прояви на противодействия срещу развитието на националното учебно дело. В този смисъл представата за характера на училищните програми би изглеждала по-цялостна, ако насочим вниманието си и към някои от училищата с по-стари традиции на север и на юг от Балкана. В четирите класа на Копривщенското училище например са изучавани съответно: в първи клас – български език, аритметика, география, закон божи и краснопис, към който във втори клас се прибавя българската история, в трети – всеобща история и турски, а в четвърти – физика, анатомия, славянски (вероятно църковнославянски) и френски език[188].

През същата учебна година (1872–1873) в Калоферското училище, също четирикласно, програмата била по-обширна. В първи клас са изучавани: българска граматика, българска история, аритметика, политическа география, катехизис, френски и турски език. Във втори клас към тези предмети е прибавена всеобща история, в трети – естествена история и физика, а в четвърти – логика, руски език, диплография и геометрия[189].

В програмата на друго известно училище – Шуменското (четири класа) по същото време наблюдаваме отново различия. Тук към предметите от първи клас: българска граматика, славянска граматика, география, всеобща история, аритметика, краснопис, рисуване, френски и турски език, се прибавят съответно: във втори клас – катехизис, геометрия и българска история; в трети – писменост (!), алгебра, физика и естествена история; в четвърти – химия и диплография[190].

От споменатите дотук училища – и Копривщенското, и Калоферското, и Русенското–са имали по различно време и пети класове,но тъй като тъкмо през разглеждания период те не са съществували, ще посочим и програмата на едно петокласно училище – Цариградското, в което освен децата на многохилядната българска колония в столицата на империята са учели и деца, пристигнали от българските земи. Така през учебната 1871–1872 г. в него са изучавани и прибавяни съответно по класове следните предмети: в първи клас – българска граматика, свещена история, прочит български и черковнославянски, география, аритметика и краснопис; нови предмети във втори клас – катехизис, обща история, линейно рисуване, начало на френски и турски език; в трети – български език (стилистика), черковнославянски език, алгебра, зоология; в четвърти – българска история, планиметрия, естествена история (ботаника и минералогия), физика, нравствено богословие; и нови предмети в пети клас – стереометрия и геодезия, кратка политическа икономия, диплография, педагогика и писмени упражнения по български, турски и френски език[191]. Всички класове имали веднъж седмично гимнастика и два пъти – църковно пеене. Педагогиката и пеенето били задължителни за тези, които се подготвяли за учители, а някои от желаещите изучавали и гръцки език[192].

Съществуват данни за програмите на още много класни училища, но дори само тук представените са показателни за различията между тях в зависимост от броя на класовете в отделните училища, както и от тяхното териториално разположение. В това отношение картината може да изглежда завършена само при съпоставянето на програмите в класните училища с програмите на българските гимназии, както и с програмите на някои от девическите класни училища.

Особен интерес за нас представляват двете класни училища в българските земи, които се развиват в гимназии преди Освобождението — Пловдивското и Габровското. Епархиалното училище „Св. Кирил и Методий“, известно още и като Пловдивска семинария, чийто пръв випуск завършва през учебната 1872—1873 г., имало официално два отдела — филологически и философско-богословски.

Според публикуваната през 1869 г. учебна програма във филологическия отдел трябвало да се изучават: български и старобългарски език, българска и турска история, землеописание, числителница, алгебра, землемерие, физика, естествена история, турски, френски и гръцки език; философско-богословски отдел: антропология, хигиена, психология, логика, метафизика, етика, естествено право, катехизис, свещена история, българска и всеобща история, догматично богословие и омилетика (църковна проповед)[193].

Тази програма, особено във философско-богословския отдел, не е била спазвана. Наречено семинария по чисто културно-политически съображения, училището всъщност е било гимназия, в чийто последен клас са били изучавани някои богословски дисциплини и църковно пеене. Те обаче, заедно с преподаваната педагогика, били предназначени за подготовката на учителите, а не на свещеници. Доказателство за фактически светскогимназиалния облик на училището са и две запазени годишни свидетелства, според които в IV и V клас през учебните 1873—1874 и 1874—1875 г. в действителност са били изучавани: български език, старобългарски език, аритметика, алгебра, геометрия, землеописание, чистописание, всеобща история, естествена история, физика, турски, френски и гръцки език, църковно пеене и педагогика. В по-долните и в откригия през 1872 г. шести клас са били изучавани и българска история и българска църковна история-катехизис, астрономия, ботаника, психология, имало е и занимания по гимнастика и др.[194]

За разлика от Пловдивската гимназия, където честата смяна на главните учители се отразявала върху постоянството на училищната програма, в седмокласното Габровско училище програмата била дело на тримата руски възпитаници Р. Каролев, Ив. Гюзелев и П. Генчев, които с пристигането си през 1871 г. създали нова атмосфера в най-значителното просветно средище на север от Балкана. Като последица от стабилизирането на училището и програмата била стриктно спазвана, затова заслужава да бъде представена по-подробно. Изучаваните предмети по класове са следните: първи клас: закон божи, български език, аритметика, география, зоология, френски и турски език; втори клас — същите учебни предмети; трети клас: закон божи, катехизис, български език, география, всеобща история, аритметика, алгебра, ботаника, френски и турски език; четвърти клас: закон божи, славянски език (старобългарски), всеобща история, българска история, алгебра, геометрия, химия, френски и турски език; пети клас: черковна история, словесност (литературознание), всеобща история, българска история, алгебра, геометрия, физика, френски и турски език; шести клас: черковна история, кратка история на литературата, всеобща история, българска черковна история, алгебра, космография (астрономия), геометрия, тригонометрия, физика, анатомия и физиология, френски и турски език; седми клас: литургия (богослужение и богослужебни книги), педагогика, литература (българска и други славянски), физика, физическа география, френски и турски език[195].

Първият випуск на Габровската гимназия е завършил през учебната 1874–1875 г.

Представата за характера на учебното съдържание в българските класни училища би била непълна без примери за програмите и на класните девически училища. При наличието на гимназия в Габрово съвсем естествено и местното девическо училище достигнало високо равнище. Вместо неговата цялостна програма ще посочим изучаваните предмети в петте класа според диплома на една от първите випускнички през 1873 г. През петте години учение в Габровското девическо училище ученичката е изучавала: българска граматика, история на българската писменост и теория на словестността, българска и всеобща история, гражданско и физическо землеописание, свещена история и катехизис, литургия, черковна и българска черковна история, аритметика, алгебра и геометрия, физика, зоология, ботаника, физиология и анатомия, педагогика и ръкоделие, т.е. програмата е доста близка до програмата на мъжкото училище[196].

Също така богата е и програмата на другото петокласно девическо училище – Старозагорското. Там момичетата изучавали още и химия и рисуване[197].

Старозагорското и Габровското били най-развитите девически училища у нас до Освобождението, но справедливостта изисква да бъдат посочени и програмите на девически училища с по-малко класове. Специално внимание в това отношение заслужава Шуменското девическо училище – първото девическо класно училище в българските земи, създадено от С. Доброплодни. То съществувало като четирикласно и в програмата му през учебната1872–1873 г. са влизали: свещена история, катехизис, българска граматика, аритметика, география, начертание (чертане и рисуване?), краснопис, българска история, всеобща история, естествена история, писмени упражнения и съчинения, физика, френски език и ръкоделие[198].

За сравнение ще приведем и програмата от 1873 г. на едно друго девическо училище, също четирикласно – Казанлъшкото. По това време там са изучавали: закон божи, катехизис, български език, всеобща и българска история, география, аритметика, физика, естествена история и ръкоделие[199].

Цитираните по-горе програми на мъжки и девически класни училища позволяват да направим една сравнително точна и приемлива характеристика на учебното съдържание и насоките за неговото развитие в най-високата степен на новобългарското училище.

Най-общо погледнато две са явленията, които определят облика на българското учебно дело: изграждането на национален образ на училището и стремежът му да следва добрите съвременни образци. В първия случай това е постигнато чрез трайното и все по-разширяващо се присъствие в учебните програми на предметите, свързани с националното самопознаване, чрез които в училището окончателно се изгражда българската национална самоличност на децата. Това са българският език и литература, отечествената история и география, както и българската църковна история. Впрочем изучаването и на други предмети, свързани с християнската религия, било насочено към изграждането на самоличността с подчертаването както на противоречията с мюсюлманството, така и на отликите на православието от другите форми на християнско вероизповедание.

От друга страна, стремежът към равнение със съвременните просветни образци в Европа довежда до постоянното разширяване на материята на отделните учебни дисциплини и до навлизането в програмите на нови учебни предмети, свързани със съвременните постижения на науката и техниката. В този смисъл можем да разделим учебното съдържание на две основни части — хуманитарни предмети и предмети, даващи природоматематически знания. Състоянието и промените в съотношението между двете групи учебни дисциплини заслужава специално внимание, тъй като тъкмо то разкрива най-добре насоките в развитието на националното учебно дело.

От приведените по-горе училищни програми става ясно, че в училищата, развити до трети клас включително, преобладават хуманитарните предмети. При съществуващите условия на социално-политическо и духовно подтисничество това се оказва естествено и неизбежно. Тъкмо хуманитарните науки давали най-важните аргументи за отстояване на главните национални задачи — духовното обособяване и политическото освобождение. Създадени били и традиции за предимно хуманитарна подготовка на националната интелигенция, което естествено се отразило и върху подготовката на учителските кадри.

В училищата с по четири и повече класове обаче все по-категорично се наблюдава промяна на съотношението с широкото навлизане в учебните програми в количествено и качествено отношение на природоматематическите дисциплини: математика, география, естествени науки, физика, анатомия и по-слабо на химия и астрономия.

Тяхното утвърждаване в учебното съдържание е един от най-ярките примери за стремежа на новобългарското учебно дело да следва съвременните образователни идеи, но преди всичко то е резултат от необходимостта да се отговори на стопанските и културни нужди на развиващата се българска нация. Предимството на хуманитарните предмети е резултат от цялостното културно развитие на българското общество, в което до Освобождението не съществували възможности за научни занимания в сферата на естествените науки. Нарастващият интерес към тях, проявен и чрез увеличаващия се брой на българите в чуждите учебни заведения, насочени в избора си към медицината и природоматематическите науки, намира най-ярък израз в програмата на Габровската гимназия. Там съотношението между двете основни групи учебни предмети е изравнено, т.е. природоматематическите дисциплини са вече 50% от цялата училищна програма.

Показателно за осъвременяването на учебното съдържание, за обръщането на националното училище с поглед към света е и станалото традиционно изучаване на чужди езици: преди всичко на френския като международен език. Практическият подход в отделни селища (Северна България) довел до въвеждането и на немски; на турски — като официален език в империята; на гръцки (главно в някои южнобългарски селища) — по традиция и преди всичко заради търговските контакти, и на руски — като естествена последица от образованието на значителна част от учителите и от културните и политическите тежнения на българския народ. В този смисъл утвърждаването на живите чужди езици в програмите, което увеличавало дела на хуманитарните предмети, същевременно било и рационален израз на новото културно и политическо състояние на българското общество.

Незадоволително било състоянието на естетическото възпитание. Часове по рисуване и по-рядко по музика срещаме само в най-развитите училища. Подобно било положението и с физическото възпитание, макар че както песните, така и разходките и игрите са имали през третата четвърт на века свое място в живота на възрожденското училище.

Въпреки различията между отделните програми те са обединени от техния общообразователен характер. При липсата на специализирани училища обаче традиционното възрожденско училище в много случаи се заемало със задачата да дава знания, необходими и за практическата духовна и стопанска дейност. С това се обяснява почти неизменното присъствие в програмите на по-големите класни училища на часове по педагогика, а също и по-разширеното изучаване на някои богословски дисциплини, както и на свързаните с търговията и производството уроци по диплография, търговско право и земеделие.

Наред с посочените по-горе училищни програми особено важно свидетелство за характера на учебното съдържание във възрожденското училище е броят и видът на издадената учебна литература. От „Рибния буквар“ на д-р П. Берон (1824) до Освобождението се появяват в първо издание и препечатки над 300 учебника. По-голямата част от тях са преводи или компилации от чужди учебници, но през 60-те години все по-ясно се проявява стремеж за създаване на оригинална българска учебна книжнина или за приспособяване на чуждата към конкретните български нужди и особености. Естествено най-многобройни били учебниците и помагалата, свързани с „началата на знанието“ — буквари (над 60, а с препечатките над 100), читанки (над 60), български граматика (над 20) и учебници по математика, но не само аритметика (над 40).

Значителен бил и броят на учебниците по история (към 30, от които 18 по отечествена история) и по география (над 35, а по други данни към 50), докато учебниците по естествените науки били значително по-малко — по естествена история (6), по физика (4), по химия (2) и т.н.[200]

Показателно е обаче, че учебниците по природоматематическите предмети са издавани предимно от 60-те години нататък. Известно изключение правят учебниците по математика и по география, но през този период и те разширяват чувствително тематичния си обхват и повишават своето качество.

Посочените данни очертават посоката на едно възходящо развитие на учебното дело, изразявано от обогатеното и осъвременено учебно съдържание. Изхождащо от стремежа за постоянно разширяване кръга на грамотните българи, определяно от главните национални задачи, търсещи обосноваване в хуманитарната сфера, но и ориентирано към водещите тенденции в съвременното образование, то се осъществява през третата четвърт на века на две равнища — масово и авангардно. В първия случай то изразява както обективното изоставане от съвременните постижения на педагогиката в модерния свят, така и утвърждаването на училището като осъзната необходимост в цялостната система на новата национална култура. Водещото положение на няколкото най-развити мъжки и девически училища ги издига на равнището на експеримента в областта на националната педагогическа мисъл и практика. Чрез тях са материализирани част от прогресивните образователни идеи на българската интелигенция и категорично са изразени тенденциите за развитие на българското образование, ориентирано към съвременните и пряко свързани с конкретната социална среда демократични педагогически образци.

БЕЛЕЖКИ КЪМ ВТОРА ГЛАВА

[1] Априлов, В. Денница новобългарского образование... и допълнението към книгата. — В: Съч. С., 1968.

[2] Пак там, цит. по изд. под ред. на М. Арнаудов от 1940, с. 195.

[3] Статистика на училищата в Княжество България. Ч. 1. С., 1898, с. 148 сл.

[4] История на образованието и педагогическата мисъл в България. Т. 1. С., 1975, с. 237; Ванков, Н. История на учебното дело в България. Ловеч, 1903, с. 112; Доросиев, Л. Нашите класни, средни и специални училища преди Освобождението. Материали по изучаване на учебното дело в България. № 1. С., 1925, с.8.

[5] Доросиев, Л. Цит. съч., с. 5; История на образованието..., с. 236; Бойчева, В. Сравнителна характеристика на Българското и сръбското училище в края на XVIII и първата половина на XIX век. — ГСУ ФФ, 68, 1975, № 1; Радкова, Р. Българското образование през XVIII и първата половина на XIX в. — В: Проблеми на Българското възраждане. С., 1981, 278—279.

[6] Еленски сборник. С., 1938, № 2, с. 109; Еленски сборник. С., 1968, с. 68; Батаклиев, Ив. Преглед на учебното дело на гр. Татар-Пазарджик — УПр., 2, 1924, № 2,3; Орловски, Ст. Към историята на Панагюрските училища. Материал из историята на учебното дело в България, св. II. С., 1905, с. 62; Начов, Н. Калофер в миналото. С., 1927, с. 110; История на образованието..., 237—238.

[7] Григорович, В. Очерк путешествии по Европейской Турции. Казань, 1848, с. 168.

[8] Цариградски вестник, № 14, 10 дек. 1850.

[9] Доросиев, Л. Цит. съч., с.5.

[10] Алексиева, Афр. Културата в свободната гръцка държава (ръкопис), с. 6.

[11] Цариградски вестник, № 14, 10 дек. 1850.

[12] Доросиев, Л. Цит. съч., с. 9.

[13] Орешков, П. Автобиография на Софроний Врачански. С., 1914, с. 47.

[14] Цариградски вестник, 8, № 361, 11 ян. 1858 (извлечение из Устава на Софийското българско училище); Устав на Копривщенското училище, Ч. II. Т. 2, цит. по Л. Доросиев, 17—18.

[15] Турция, 2, № 31, май 1866.

[16] Шишманов, Ив. Нови студии в областта на Българското възраждане(Кореспонденцията на Неофит Рилски).— Сб. БАН, 1926, № 21, 165—167.

[17] Бойчева, В. Сравнителна характеристика..., с. 115.

[18] НБКМ — БИА II А 2181.

[19] БИА II А 1943, IIА 1662.

[20] БИА IIА 1943, БИА IIА 7673; Цухлев, Д. История на града Видин и неговата околност. С., 1932. — Юбилеен сборник на читалище „Постоянство“. Лом, 1927, с. 93.

[21] Веженов, С. За училищата в Железничанската кааза. — Читалище, 1, 1870, № 6.

[22] Груев, Й. Българските училища по Пловдивска област. — Летоструй, 1, 1869, 79—94.

[23] Ванков, Н. Цит. съч., 69—74.

[24] Всички споменати по-горе описания дават данни и многобройни примери от пресата, архивните и литературните източници.

[25] Македония, 4, № 79, ноем. 1870.

[26] Македония, 5, № 35—36, септ. 1871; Турция , 1, № 5, септ. 1864, 2, № 23, дек. 1865; Съветник , 1, № 11, юни 1863; Право, 4, № 3, март 1869, 7, № 2 март 1872; Училище,3, № 1, февр. 1873.

[27] Ванков, Н. Цит. съч., 115—121; Доросиев, Л. Нашите класни, средни и специални училища преди Освобождението. С., 1925; Каролев, Р. История на Габровското училище. С., 1926; Генчев, Н. Възрожденският Пловдив. Пловдив, 1981.

[28] Подробно за девическото образование вж. Паскалева, В. Българката през Възраждането. С., 1964.

[29] Ванков, Н. Цит. съч., 121—125; Доросиев, Л. Цит. съч.; История на образованието..., 279—292.

[30] Шищманов, Д. Първото българско приватно училище в Свищов. Русе, 1873; Шишманов, Ив. Първото българско търговско училище на Д. Шишманов в Свищов. — УПр., 8, 1903, № 4, 349—352.

[31] История на образованието..., 290—292.

[32] Станимиров, Ст. Из историята на Самоковско-рилското богословско училище. — УПр., 12, 1907, 1052 — 1076. Предвиденото откриване на 5-ти и 6-ти клас било осуетено поради закриването на училището във връзка със започването на Руско-турската война.

[33] Ванков, Н. Цит. съч., с. 50; Доросиев, Л. Цит. съч., с. 206.

[34] Дончев, Д., Р. Георгиева. Неделните училища в България през Възраждането. — ИННИП „Т. Самодумов". Т. 25, 1972, 142—173.

[35] БИА II А 1727.

[36] Хр. Г. Данов. Юбилеен сборник. Пловдив, 1905, с. 173; Данов, Хр. Г. Читалища и празнични училища. — Летоструй, 1, 1869.

[37] Училище, № 13, 1871.

[38] Летоструй, 1, 1869, 198—236; Училище, 1, № 8, 1871; Македония, 3, № 16, март 1869; Македония, 3, № 36, май 1869; Читалище, 1870, №6, 180—182; Духовни книжки, 1874, №2, 54—56.

[39] Патриарх Кирил. Екзарх Антим I. С., 1956, с. 683.

[40] Генчев, Н. Франция, католицизмът в Ориента и в България през 40-те г. на XIX век. — В: България и европейските страни. С., 1975, с. 51.

[41] Патриарх Кирил. Католическата пропаганда сред българите през втората половина на XIX век. С., 1962.

[42] Генчев, Н. Франция в българското духовно възраждане, С., 1979, с. 246.

[43] Пак там, с. 246; Кертев, Г. Поляци и българи. Делото на отците „Възкресенци" в Одрин, 1863—1918 г. С., 1936, 23—28.

[44] Стоянов, М. Цит. съч., 45—65.

[45] Пак там, с. 60. БИА II А 6188; II А 2079 др.; Стоянов, М. П. Р. Славейков и протестантската пропаганда. — Родина, 2, № 3, 90—98; АИИ, кол. IX (Рачински до Лобанов).

[46] Статистика на училищата в Княжество България..., 148—157.

[47] Гечев, М. Килийните училища в България. С., 1967, с. 47.

[48] Дунавска зора, 1, № 17, март 1868.

[49] Груев, И. Българските училища..., с. 81.

[50] БИА II А 2239.

[51] БИА II А 4599.

[52] Статистическо описание на казата Ески Заара. — Цариградски вестник, 7, № 369, март 1858; Статистическо описание. — Читалище, 1, № 6, 1870.

[53] Цариградски вестник, 8, 360, 369, 390, 411, 1857; Български книжици, 1, № 2, 1859; България, 1, № 13 юни 1859.

[54] Читалище, 1, 1870, № 6,10; Летоструй, 4, 1872, 79—94; 1873, 60—61; Училище, 1, № 13, 1871, № 17, 1871; Училище, 2, № 3, 1872; 2, № 6, 1872; Право, 6, № 16, юни 1871; 5, № 43, дек. 1871; Македония, 5, № 27, юни 1871 др.

[55] Груев, Й, Българските училища..., 79–94.

[56] Тонев, В. Добруджа през Възраждането. Варна, 1873, 90–91. БИА II А 2181, 1943, 1662; Читалище, 1, 1871 № 10, Македония, 5 №27, юни 1870; Право, 5, № 43, дек. 1870др.

[57] История на образованието..., с. 347.

[58] Пак там. Данните са по Хр. Максимов. – Училищен алманах, I, 1900 г. Според изтъкнатите аргументи тази бройка е занижена и съотношението би могло да бъде поне с една единица по-голямо.

[59] Читалище 1, 1870, № 6.

[60] Летоструй, IV, 1872, 79–94.

[61] Тонев, В. Цит. съч., с. 91.

[62] Генчев, Н. Поглед върху просветната дейност в Македония през XIX век до 1878 г. – В: Пламъкът на Солунския светилник. С., 1970, с. 42.

[63] Статистика на българските училища в Европейска Турция (Македония и Одринско) 1895/1896, Пловдив, 1897.

[64] Пак там.

[65] Ванчев, И. Цит. съч., с. 120.

[66] Сюпюр, Е. Българската емигрантска интелигенция в Румъния през XIX век. С., 1982, с. 86.

[67] Тонев, В. Цит. съч., с. 91; Според други данни българското население било към 5 000 000 – 5 500 000. Вж. Михов, Н. Населението на Турция и България през XVIII и XIX век. Библиографско-статистически изследвания. Т. 1.– Сб. БАН, № 4, 1915; Населението на Турция и България през XVIII и XIX век. С., 1935. Ако приемем тази цифра (5 000 000 – 5 500 000), едно училище се е паднало на 2500–2750 българи. Този брой на българското население обаче е твърде висок и очевидно преувеличен.

[68] Груев, Й. Цит. съч.

[69] Тонев, В. Бележки по учебното дело в Североизточна България през епохата на Възраждането. Шуменско. – ИНМ – Варна, 12, 1976.

[70] Тонев, В. Добруджа през Възраждането..., с. 91.

[71] БИА II А 2181, II А 1943, II А, II А 1662 (описания на Оряховска, Ломска, Белоградчишка и Кулска каза).

[72] Алексиева, Афр. Културата в свободната гръцка държава.... с. 3 сл.

[73] Пак там, с. 5.

[74] Světozor, 9, № 33, 13 авг. 1875.

[75] Histoire chronologique de la Roumanie sous la rédaction de Const. C. Giuresku, Ed. ştiintifică si enciclopedica. Bucureşti, 1976. – Educatia, învatamîntul, gîindirea pedagogică din România. Bucureşti, 1978; Istoria României, Compendiu, Bucureşti, 1974.

[76] Чакир, Н. Христо Ботев в Румъния. С., 1980, с. 17.

[77] Educatia..., (1859–1860), 83–87.

[78] Пак там, (1864) 92–94; Histoire chronologique..., с. 180 сл.

[79] Кириловић, Д. Српске основне школе у Војводини у XVIII веку (1740–1780). Ср. Карловци, 1929, 170–181.

[80] Magyarorszag statistikaja. Pesten, 1842, 95-97.

[81] Торкевић, Т. Р. Из Србије Кнеза Милоша. Културне прилике од 1815 до 1935 (Школе). Београд, 1922, с. 74; Бойчева, В. Сравнителна характеристика..., с. 126.

[82] Бойчева, В. Цит. съч., с. 133.

[83] Пак там, с. 133.

[84] Světozor, 5, No 28, 14 юли 1871.

[85] Торовић, Вл. История Југославије, Београд, 1933, 477–478.

[86] История Югославии, Т. 1. М., 1963, с. 683.

[87] Български алманах за 1895 г. С., 1895, 672–675.

[88] Пак там, с. 577.

[89] Христов, Хр. Българските общини през Възраждането. С., 1973; Грозданова, Ел. Българската селска община през XV–XVIII век. С., 1979.

[90] По този въпрос съществуват много архивни материали. Тук отбелязваме минимална част от тях само като ориентир: БИА II А 7719, II А 179, II А 682, II А 687, II А 3086, II А 2049 др Българска пчела, 1, № 19 окт. 1863; Съветник, 2, № 26, септ. 1864; Македония, 2,№18, 1868;

Право, 6, № 10, 1871 др. Такива сведения могат да бъдат намерени и в почти всяко поселищно проучване.

[91] Съветник, 2, № 39/40, дек. 1864.

[92] УПр., 5, 1900, № 1, с. 140; Генчев, Н. Възрожденският Пловдив. Пловдив, 1981, с. 317.

[93] Летоструй, 4, 1872, с. 81.

[94] БИА II А 2189.

[95] БИА II А 1393.

[96] Вж. Устав за управлението на Българската екзархия. — Читалище, 4, 1874, № 8.

[97] Сакъзов, Ив. Развитие на градския живот и занаятите в България през XVIII — XIX век.—В: България 1000 години 927—1927 г. С., 1930; Стоянов, д-р К. Българските еснафи през турското робство. С., 1942.

[98] Градинка, 1, 1874, № 2.

[99] БИА II А 7744.

[100] Блъсков, Ил. Материали по историята на нашето Възраждане. Шумен, 1917, 49—50.

[101] БИА II 2348.

[102] БИА II В 1875; Плетньов, Г. Руското консулство в Търново (1863—1865). — ИПр, 1973, № 1, с. 59.

[103] БИА II В 10290; Трифонов, Ю. История на град Плевен до Освободителната война. Плевен, 1933, 208—209, с. 234; Каролев, Р. Историята на Габровското училище. С., 1926, с. 29,52.

[104] БИА II А 6192, II А 2362, II А 2368, II А 2370, II А 2369.

[105] БИА II А 2361.

[106] БИА II А 2370.

[107] БИА II А 2954.

[108] БИА II А 7633.

[109] БИА II А 7643 (Троян); II А 7691 (Градец); II А 7719 (Жеравна); II А 7234 (Г. Джумая); II Д 31 (Сливен).

[110] Всеобщий кондик ..., л. 2; Право, 6, № 1, 1 март 1871.

[111] Всеобщий кондик..., л. 2.

[112] БИА II А 5825, II А 5801.

[113] БИА В 8458, 8461 — 3 (Архив на Русенската община); БИА II А 2399 (Арх. НГ. Т. 1, 1911); Турция, 7, № 21, юли 1871.

[114] Априлов, В. Събр. съч. Под ред. на М. Арнаудов. С., 1940.

[115] Всеобщий кондик...., л. 1; Васкидович, Ем. Прескорбное оправдание..., с. 9.

[116] Васкидович, Ем. Цит. съч., с. 9.

[117] Селимински, д-р Ив. Избр. съч., с. 357.

[118] БИА II А 2190, II А 2191.

[119] БИА II А 7642.

[120] БИА II А 2404.

[121] Българска пчела, 2, № 6, юли 1864; България, 1, № 37, дек. 1859; Отечество, 1, № 21, дек. 1869.

[122] Списъкът на дарителите действително е огромен. Наред с възрожденския печат подробни сведения дават Велев, С. (Златна книга на дарителите за народна просвета, кн. 1, Пловдив, 1907) и Пашев, Г. Ст. (Златна книга...,кн. 2, С., 1923).

[123] Начов, Н. Цариград като културен център на българите до 1877 г. С., 1922. За дейността на българските културно-просветни дружества в Цариград вж. по-подробно и в IV гл. на настоящата книга; Генчев, Н. Одеското българско настоятелство. — ГСУ ФИФ, 64 (1970), № 3 (История), 1972; Димитров, М. Комитетът на „старите“. Добродетелна дружина. — В: България 1000 години, 927 — 1927 г. С., 1930; Коледаров, П. Към историята на Добродетелната дружина — ИИИ, 16—17, 1966; БИА II А 3410, 3409, 3411, 3412.

[124] Право, 4, № 48, 1870; Право, 7, 30 окт. 1872; Напредък, II (X), 53, авг. 1875; Напредък, 2, 52, юли 1875; Век, 2, 27 юли 1875.

[125] Македония, 3, 2, 18 ноем. 1869.

[126] Летоструй, 2, 1870.

[127] Кондарев, Н. Ст. Сираков, П. Чолов. Народните читалища в България. Т. 1. С., 1972, с. 188. По-подробно за читалищната дейност вж. и Чилингиров, Ст. Българските читалища преди Освобождението. С., 1930.

[128] Дамянов, С. Ломският край през Възраждането. С., 1967, 243–244.

[129] Македония, 3, 39, 23 авг. 1969.

[130] Читалище, 2, 1871, № 12.

[131] Паскалева, В. Българката през Възраждането. С., 1964, с. 109; Подробно за дейността на женските дружества вж. Пундева-Войникова, Ал. Българката през епохата на Възраждането. С., 1940.

[132] Жечев, Н. За българските ученически дружества. — ИИ Ботев — Левски, 3, 1959.

[133] Джамбазовски, Кл. Културно-општествените врски на македонците со Србја во текот на XIX век. Скопје, 1960, с. 62.

[134] Генчев, Н. Българската национална просвета и Русия. — ГСУ ФИФ, 66, № 3, 1972 – 1973, 299–300; БИА II А 5243–5250; 5300–5303; 5270–5278 др.

[135] Генчев, Н. Българската национална..., с. 312, 347 – 349; БИА ф. 113, а.е. 4; Арх. НГ. Т. 1, 2; Панчев, Т. Н. Геров. Сто години от рождението му 1823 — 1923. Къси черти от живота и дейността му. С., 1923.

[136] Сенкевич, М. С. М. А. Хитрово — пръв руски конзул во Битолският край (1860–1864). — ГИНИ, 11 (1967, № 1), 117–132; Генчев, Н. Българската национална..., 349–351.

[137] Селишев, А. М. В Кукуше 50-х годах XIX в. — Македонски преглед, 8, 1933, № 1, с. 1 сл.; Тонев, В. Ал. Рачински и учебното дело в България след Кримската война.—В: В памет на Мих. Димитров. Изследвания върху Българското възраждане. С., 1974, 269–286; Плетньов, Г. Цит. съч.

[138] Генчев, Н. Българската национална..., с. 313.

[139] БИА II А 2427.

[140] Пак там.

[141] Ников, П. Цит. съч.; Маркова, З. Русия и българският църковнонационален въпрос 1856 – 1864. — ГСУ ФИФ, 70 (1976), 1980.

[142] БИА II А 7750; Васкидович, Ем. Прескорбное оправдание..., 7–8.

[143] Априлов, В. Съч. (писмо до Габровската община от 16.VIII.1833).

[144] БИА II А 2238.

[145] Христов, Хр. Цит. съч., с. 135; Семерджиев, Хр. Самоков и околността му. С., 1913, с. 53.

[146] Златарски, В. Принос към историята на учебното дело във В. Търново.—В: Юбилейна книга на В. Търновската мъжка гимназия „Св. Кирил“ по случай 50 години от основаването ѝ и 75 г. от откриването на класното училище във Велико Търново. В. Търново, 1933, с. 111.

[147] БИА II А 2395.

[148] Читалище, 1, № 6, 1870.

[149] БИА II В 898.

[150] Цариградски вестник, 8, № 361, 11 ян. 1858.

[151] Цит. по Л. Доросиев. Нашите класни, средни и специални училища..., с. 51.

[152] БИА II А 5824.

[153] Димитров, М. Писмо за уреждане на българските училища преди 50–60 години. — ПСп., 7, 1889, № 12, с. 134.

[154] Гунев, Ив. Емануил Васкидович и неговото славянобългарско училище (ръкопис), с. 92.

[155] Панов, А. Народните ни общини. — Летоструй, 6, 1874, с. 175; Кисимов, П. Исторически работи. Моите спомени. Ч. 1. Пловдив, 1897, 89–91; Български книжици, 2, № 16, 1859.

[156] Христов, Хр. Цит. съч., с. 150 сл.

[157] Пак там.

[158] БИА II А 1114.

[159] БИА II В 1120; БИА II А 2209; Ников, П. Българското възраждане във Варна и Варненско. С., 1934; БИА II А 1712, ф. 19, а.е. 1, 1.

[160] Тонев, В., К. Стоянов. История на с. Суворово, Варненско. С., 1973, с. 44.

[161] БИА II В 1083.

[162] БИА II А 703, 4; БИА II А 2200.

[163] БИА II 5872.

[164] Христов, Хр. Цит. съч., с. 151.

[165] Читалище, 1, 1870, № 6, Македония 1, № 23, 7 февр. 1870; Право 5, № 9, 27 апр. 1870.

[166] Македония, 3, № 2, 7 дек. 1868; Македония, 3, № 6, 7 ян. 1869.

[167] Тонев, В. Учителските събори през Възраждането. – В: България 1300. Институции и държавна традиция. Т. 2, 1982, 475–479; Доросиев, Л. Цит. съч., с. 212 сл.

[168] Устав за управлението на Българската екзархия. Ч. II, гл. 3, чл. 38. – Читалище, 4, 1874, № 8, 28–29.

[169] Пак там, ч. 3, гл. 108, 116, 121.

[170] Пак там, ч. 1; Ников, П. Възраждане на българския народ. Църковно-национални борби и постижения. С., 1971, 2-изд., 370–371.

[171] Георгов, Ив. Няколко думи за нашите учителски събори преди Освобождението. – УПр., 6, 1901, № 4, 302–305.

[172] Дневниците на събора са публикувани в „Читалище" (4, 1874 № 18) в притурката „Ръководител на основното учение", 280 – 290.

[173] Читалище, 1874, № 14, 222–223 (Ръководител на основното учение).

[174] Доросиев, Л. Цит. съч., с. 210 сл.; Тонев, В. Цит.съч., с. 479.

[175] Доросиев, Л. Цит. съч., 238–240.

[176] Георгов, Ив. Цит. съч., с. 304.

[177] Начов, Н. Градиво из историята на калоферските училища. – УПр., 8, 1903, № 1, с. 43.

[178] Разяснения към правилника за училищните инспектори. – УПр., 5, 1900, №1.

[179] Документи за Българското възраждане от архива на Ст. Веркович 1871–1873. Предговор Хр. Христов. С., 1969.

[180] Батаклиев, Ив. Град Татар Пазарджик. С., 1923; БИА II А 1183, II А 1191, II А 1179, II А 1205, II А 3178 др.

[181] БИА II А 5813, II А 5816; При строежа на новото габровско училище през 1872 г. били създавани многобройни пречки от страна на османските власти в Габрово и Търново. Общината се обърнала с молба към х. Ив. Пенчович и Хр. Арнаудов за ходатайство пред правителството и помощ за продължаване на строежа.

[182] Свобода, 1, № 11, 1870.

[183] Аянов, Г. п. Малко Търново и неговите покрайнини. Бургас, 1939.

[184] БНА ф. 174 (К. Босилков).

[185] Снегаров, Ив. Солун в българската духовна култура. С., 1937, с. 132.

[186] БИА II А 7673.

[187] БИА II В 1143.

[188] Георгов, Ив. По учебното дело в Копривщица. – УПр., 7, 1902, № 7, 8, с. 596 сл.

[189] Начов, Н. Градиво за историята... – УПр., 8, 1903, № 2, с. 108.

[190] Доросиев, Л. Цит. съч., 83–84.

[191] Начов, Н. Българското училище „Св. Кирил и Методий" на Фенер в Цариград до 1877 г. – УПр., 21, 1922, № 9, 378–379.

[192] Право, 4, № 30, 1869.

[193] Генчев, Н. Пловдив..., с. 335.

[194] Цит. по Л. Доросиев. Цит.съч., 139–157; Каролев, Р. Цит. съч.

[195] БИА II Д 2854 (диплом на Цона Иванова). Близостта в програмите на двете училища се определяла и от факта, че е била съставена от учителите, които са преподавали едновременно в гимназията и в девическото училище.

[196] Въженов, С. За училищата в Железничанска каза. – Читалище, 1, 1870, № 6.

[197] Доросиев, Л. Цит. съч., 114–115.

[198] Пак там, с. 129.

[199] Стоянов, М. Букви и книги. С., 1978, 113–120; История на образованието..., т. 1, 342–346; Хиляда и триста години България и българското образование. С., 1983, с. 352, 358.

ТРЕТА ГЛАВА

УЧИЛИЩЕТО И НАЦИОНАЛНООСВОБОДИТЕЛНОТО ДВИЖЕНИЕ

ВЪЗРОЖДЕНСКОТО УЧИЛИЩЕ И БОРБАТА ЗА ДУХОВНО САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Превръщането на българското училище в национална институция с дейност, съзнавана като житейска необходимост, по особено изразителен начин свързва развитието на просветното дело с цялостното обществено развитие. На такъв широк обществен фон ускореното и постоянно възходящо движение на новобългарското образование изпъква като естествена последица от новите социално-икономически и културно-политически явления, съпътстващи изграждането на националната общност, но същевременно и като фактор със силно въздействие за създаването на нейния специфичен облик. При непрекъснато нарастващото значение на учебното дело в обществения живот то се превръща в негова част, в която се отразяват всичките му достижения и всичките му неудачи. В известен смисъл то преминава през същите фази, които характеризират както изграждането на самото новобългарско общество, така и формирането на онези социални сили, чиято неотклонна ангажираност към всички проблеми на общобългарското развитие ги превръща в национална общественост. При напрежението, обратите и рисковете на националноосвободителното движение, разбирано като историческа същност на възрожденската епоха, отделните социални групи, участващи в него, се изявяват с различна активност и последователност. От такава гледна точка, ако обществото като цяло изразява отношението си към различните национални проблеми най-често чрез завършените форми на подкрепа или противопоставяне, обществеността, изтъкната на преден план по силата на своите социални, културни и политически възможности и отговорности, е онази негова част, която създава и насочва обществените настроения и влияе пряко върху хода на различните обществени процеси. Особено важна съставка на националната общност и естествено на българската общественост е интелигенцията, която още с първите си изяви в обществения живот изпъква като най-дейна социална група в осъществяването на българските стремежи към духовна и политическа независимост. В този смисъл процесът на развитие на новобългарската просвета дава израз и на съзряването и израстването на българската културна общественост. И макар че в духовната сфера българското възрожденско общество не успява да реализира изцяло своите възможности и намерения, жизнеността и напредъкът на новобългарската просвета формират благодатната първооснова, от която се възпроизвежда нейният създател — възпитаната в патриотичен дух млада национална интелигенция.

Три са основните фази, през които преминава новобългарското просветно движение и конкретно развитието на учебното дело: фаза на първодействието /А/, фаза на утвърждаването /Б/ и фаза на усъвършенстването /В/. Лишена от хронологически рамки, подобна вътрешна периодизация изглежда универсална, тъй като може да бъде отнесена към всяко дълготрайно обществено явление с възходящо развитие. В този смисъл тя се отнася и до специфичния социално-психологически процес на формирането на българската общественост. Интересно е обаче, че между фазите, отбелязващи изграждането на интелектуалния кръг с водеща роля в националния културен и политически живот, и фазите, характерни за развитието на учебното дело, съществува относителен синхрон, който може да бъде потвърден от една приблизително точна конкретноисторическа периодизация: фаза А — средата на 20-те г.- средата на 40-те г.; фаза Б — средата на 40-те г. — края на 60-те г.; фаза В — края на 60-те г. — Освобождението 1878 г.

Фаза А е свързана с началното формиране на новобългарската интелигенция. Макар с ограничен състав и възможности тя създава новобългарското просветно движение и изгражда основната структура на новото училище. Учебното дело получава национални културно-политически измерения. То се свързва пряко с изграждането на националната самоличност чрез засиления интерес към българската светска и религиозна история и чрез усилията на интелигенцията за създаване и утвърждаване на литературен език и единни граматически норми. Просветното движение се свързва пряко с църковнонационалната борба като две форми на общия стремеж за самоопределение в духовната сфера и към самостоятелност в развитието.

Фаза Б се характеризира с приобщаването на мнозинството от националната буржоазия към новите национални идеи. Интелигенцията нараства чувствително в количествено отношение и утвърждава престижа си в обществения живот. Рязко се разраства училищната мрежа, образователната структура получава завършен вид, осъществява се модернизиране на учебната теория и практика. Изразеният още при създаването на новобългарското просветно движение стремеж за приобщаване към постиженията на модерния свят се превръща в трайна и определяща насока в развитието на учебното дело. Училището се утвърждава като институция, обслужваща националните културни, религиозни, стопански и политически интереси.

Фаза В съвпада със заключителния период на националноосвободителното движение. Развитието на образованието е резултат предимно от усъвършенстването на вече изградената структура и на възприетото учебно съдържание и педагогически методи. Завършва създаването на политически групировки с различна идеология и специфични представи за ролята на училището в националноосвободителното движение. Противопоставянето между революционери и еволюционисти-реформатори се проявява и в културно-просветната област.

Основанията за хронологичен паралел в степента на развитие на учебното дело, от една страна, и на българската общественост, от друга, се потвърждават дори само от формалните доказателства, които дава календарът с рождените дати или пък с дните на първите обществени изяви на повечето видни културни или политически дейци от това време. С изключение на онези от тях, които ръководят националния живот през условната фаза А и отчасти фаза Б, всички останали, включително и чуждите възпитаници впоследствие, са рожби на българското училище.

Разграничаването на трите споменати фази в развитието на учебното дело не е опит за някаква категорична периодизация. Тя е условна, както е условна и съпоставката между взаимосвързаното израстване на училище и общественост, на една институция и на силите, които я ръководят, и по-скоро целѝ да обхване за яснота в една схема разпръснатия в книгата многообразен доказателствен материал. Нейната условност се подчертава и от факта, че част от особеностите на всяка фаза се запазват и след настъпването на следващата не само като естествен израз на приемствеността при обществената еволюция, но и поради неравномерното развите на българските земи при съществуващите условия[2].

В относителния синхрон между развитието на новобългарското училище и на националната общественост, на образованието и организираното националноосвободително движение е отразено по своеобразен начин цялото развитие на възрожденската педагогическа мисъл и на културно-политическата стратегия на националната буржоазия. В този смисъл от всички взаимносвързани обществени процеси особен интерес представлява постепенно действуващата идейно-политическа връзка между училището и църковно-националното движение. Нейното значение се определя както от взаимното преплитане на двете активни форми на борбата за духовно самоопределение, така и от факта, че новобългарската просвета се заражда и развива в едно религиозно общество. В него опазването на християнската вяра и стремежът към изграждане на самостоятелна църковна йерархия имат не само политически измерения, но фактически са приемани и като средство за опеляване на българската народност. По тази причина, подсилвана и от хронологическия приоритет на църковната борба в националноосвободителното движение, първо ще се спрем на въпроса за взаимовръзката църква (религия) — училище [3].

Особеностите в българското историческо развитие превръщат за дълго църковните институции в единствени просветни огнища, а най-образованата част от духовенството — в основа на новата българска интелигенция. По силата на своя статут като ръководител на духовния живот на поробените християнски народи в Османската империя православната църква придобива монополно право не само върху тяхното религиозно битие, но и върху учебното дело с произтичащата от това възможност да насочва развитието му под догматичните символи на вярата. Тъкмо преодоляването на абсолютната власт на католическата църква над духовния живот в Западна Европа, започнало с опозицията на хуманистите срещу претенциите на църквата да е единствен източник на истината, преминало през вътрешния „религиозен бунт“ на Реформацията, през ограничаващите властта на църквата политически решения на просветените монарси и достигнало радикалния си израз в антиклерикалната същност на буржоазнодемократичните революции, не само отбелязва етапите на прехода между две исторически епохи, но и разкрива мощта в социалния възход на новата буржоазна класа. Нейната идеология постепенно трансформира жизнеопределящия политически възглед на Средновековието за властта от бога във възгледа за „власт от човека“ и за власт от народа.

В Източна Европа и особено сред подвластните на Османската империя християнски народи този процес придобива чувствителни отлики.

Определяни от зависимостта на православната църква от властта на монарха, а на Балканите и от второстепенното й място по отношение на исляма, тези отлики характеризират църквата не само като институция — върховен ръководител, но и като институция—посредник и защитник пред иноверската държавна власт. Това дълговечно положение се променя едва в началото на XIX в., когато се създават свободните балкански държави. В тях светската власт поема ръководството на националния просветен живот и неговото развитие в съвременно русло не среща сериозни препятствия от догматично-религиозен характер. Единствено гръцката държава влиза в конфликт с Цариградската патриаршия поради нейния гръцки характер, но успява да парира всичките й опити за намеса и за определяне на насоките в развитието на културно-просветния живот в кралството. Разбира се, в тон с традициите и духа на времето, църквата запазва във всичките балкански държави силните си обществени позиции, но конкретно в образованието ръководните функции вече принадлежат на светската власт.

На този бегло очертан европейски и балкански „фон“ различията във взаимодействието между църква и училище при изграждането на новобългарското учебно дело са очевидни. Въпреки многостранните изяви на българската национална самоличност почти до навечерието на своето освобождение българският народ не получава национално признание. В противоречие с житейските факти на обективно самостоятелно развитие на българския духовен живот до Фермана от 1870 г., българският народ официално се намира под юрисдикцията на гръцката Цариградска патриаршия, т. е. зараждането и развитието на националното образование се осъществява като независима дейност, формално или само отчасти съобразявана, дори намираща се в разрив с предписанията на религиозната власт. При това положение движението за новобългарска просвета се осъществява като светски паралел на движението за църковна независимост в религиозната област. Този паралел особено се подчертава от реформаторския дух на църковнонационалното движение, което по силата на житейските обстоятелства, диктуващи етапите на осъществяването му, изключва консервативния подход към проблемите на българската общност. Определящият момент на единството във върховните интереси между българската светска просвета и жадуваната собствена религиозна институция е техният национален характер. Църковната борба била дело, определяно не от някакви кариеристични амбиции на българското духовенство, а произтичащо от стремежите на широките народни маси — от едрата национална буржоазия до малоимотните селяни и занаятчии и следователно отговаряла на общите национални интереси. Ръководните сили на борбата за духовно самоопределение отлично осъзнавали, че за нейния успех не е достатъчно само единството на народното желание и воля, а и притежанието на необходимите аргументи за историческата самобитност на българския народ, която не само го отличава от останалите православни народи, но и го прави достоен за равностойно място сред другите християни. В такава обстановка самото църковнонационално движение допринася за създаване на почит към знанието — не само религиозно, но и светско. То се поощрява, подкрепя и използва като най-мощно оръжие в борбата за българското духовно самоопределение. В тази борба църквата и училището са съюзници и техните дейци са едни и същи, както са общи и стремежите за национално самоопределение, гарантиращо националния облик на българската култура.

Своеобразната симбиоза между светско и религиозно в културно-просветната област обяснява приоритета на духовниците в началните прояви на националноосвободителното движение и решаващата им роля за утвърждаването на новобългарското светско училище[4]. В този смисъл присъствието на Н. Рилски и Н. Бозвели като водещи дейци на новобългарското училище е също толкова естествено, колкото е естествена ръководната роля на светските лица в развитието на църковната борба в нейния заключителен период.

В забележителната активност, проявявана от духовните лица при утвърждаването на новобългарската просвета — освен двамата Неофитовци, можем да споменем и Ил. Макариополски, Авксентий Велешки, архимандрит Хрисант и още много други — не ще бъде пресилено да открием един модерен подход за решаване на националните проблеми, сроден с действията на светски лица, като П. Берон, В. Априлов, Ив. Селимински, Ал. Екзарх или да речем Н. Геров и Б. Петков. Макар и ограничени от битността си на духовни лица, и Н. Хилендарски – Бозвели, и Ил. Макариополски, като добре образовани хора, вече подхождат към националните културни проблеми и от позицията на политици.

Църквата винаги е играела значителна политическа роля в живота на всяка държава, но особеното в случая е, че българските духовници, оглавяващи църковната борба в нейния начален етап, са поставени в положението на политици в опозиция. При това цялостната национална позиция в движението за самостоятелна българска църква получава отличителните черти на една своеобразна българска реформация, ако не в религиозно-каноническо, то в културно-национално и социално отношение. Това особено ясно проличава в изложенията до Високата порта през юли 1845 г. от Н. Бозвели и Ил. Макариополски, като упълномощени от „цариградската българска колония и целия български народ“. В тях наред с основните искания, насочени към фактическото обособяване на българите от патриаршията, са поставени и искания: за издаване на български вестник (т. 2 от изложението на Иларион), за откриване от държавата на български училища, за „да не ходят“ българските младежи в странство (пак там, т. 6)[5]. В случая обявената загриженост от възможните опасности при учението на българската младеж в странство е преди всичко тактически ход, докато основното искане – откриването от държавата на български училища, би означавало официалното признаване на българската народност и на нейните права за пълна културно-просветна самостоятелност. Най-важното в случая обаче е изразеното в един общобългарски документ съзнание и готовност на духовните водачи да се грижат за културно-просветното развитие на нацията.

При условия, които не позволявали създаването на висш клир от българи и улеснявали гоненията срещу най-изтъкнатите застъпници на националната позиция сред духовниците, ръководството на българския обществен живот, дори и на самата църковна борба, е осъществявано главно от светски лица.

Свидетелство за това състояние е едно писмо на д-р Стоян Чомаков — един от ръководителите на църковната борба — до Н. Рилски. „Духовенството ни е останало много надире от мирците, а това е главната причина да изгуби прежний си почет, като не служи, така да се каже, почти на никаква полза народу.“[6]

Писмото е писано само седмица след голямата Великденска акция в Цариград през 1860 г. и в стремежа си да активизира българското духовенство д-р Чомаков хиперболизира неговото състояние. И макар че тъкмо в тези дни Ил. Макариополски предизвиква с достойното си поведение Г. С. Раковски да го нарече Иларион Всебългарский, оценката за духовенството в писмото на Чомаков вярно и точно отразява изгубените позиции на духовенството в националния обществен живот.

През третата четвърт на миналия век въпреки особено важната роля на църквата и в ежедневието на българите, и в техните политически намерения националното битие вече придобива светска окраска, най-точно отговаряща както на социално-икономическото развитие на нашия народ, така и на стремежа му към политическо освобождение. Това развитие и този стремеж в най-голяма степен налагат очистването на обществения живот от задръжките на религиозните догми, правят от църковното движение политическо оръжие и дори диктуват на много духовници поведение и действия, по-малко съвместими с религиозните одежди, отколкото с вида на непокорни миряни. Достатъчно е да споменем дързостта, с която Н. Бозвели и Ил. Макариополски се впускат в политическите комбинации на църковната борба, дълбокото прозрение на бившия дякон Васил Левски, което го превръща във вожд на националната революция, а до него невероятната фигура на отец Матей Преображенски — калугер и отрицател на всякакви догми — и религиозни, и светски; да припомним за стотиците свещеници — съзаклятници и бунтовници, за войводата поп Харитон, за да стигнем до еретичната молитва на поп Грую Бански: „Верую в единаго хъша балкански... яко той есть твой бог и спасител.“[7] Тези думи, както отбелязва Е. Каранфилов, биха били най-обикновено и откровено богохулство в устата на един божи служител и безспорно религиозен човек, ако не изразяваха пълното сливане в неговото съзнание на представата за всемогъщия бог — спасител и благодетел със земното и политичното в непосредствените действия и патриотичните въжделения.

Тези примери сочат, че при общата посока на националните усилия към цялостно радикално преустройство на обществения живот и духовенството проявява склонност да преодолее някои от ограниченията на религиозната сфера и да вземе подобаващо участие в националната революция.

В такава обществена атмосфера създаването на Българската екзархия и влизането ѝ в ролята на върховен ръководител на българското учебно дело не създава опасност за изменение на вече утвърдения светски характер на образованието и за откъсването му от реалните житейски нужди. Нещо повече — дори за новосъздаваните духовни училища се препоръчва светски характер на образованието, който да превърне бъдещите свещеници действително в народни пастири[8]. С подобни разсъждения в. „Напредък“, съвсем не в тон с положението си на официоз на Екзархията, напомня, че обикновено „любители на мрака са калугерите“[9].

Всичко това не означава, че българският народ през Възраждането и специално през последните две десетилетия на века се отчуждава от религията и че църковнонационалната борба губи своето значение. През деветнадесетото столетие материалистическото обяснение на света е все още достояние на малцина българи. За обикновения човек, постоянно изложен на ударите на една сурова действителност, религията била не само духовно убежище и морална опора, но и своеобразен символ на противоборството между кръста и полумесеца, на надеждата за избавление на роба. През Възраждането тя е неизменна част от живота на българина и въпреки напълно светският характер на учебното дело, е отделяно необходимото и заслужено внимание и на религиозните знания. Така в учебните програми неизменно присъстват часове по обща и по българска църковна история (чрез тях също се доказват българските национални права), по катехизис и богословие, изучавана е на отделни места и църковна музика. В печата обаче всички прекомерни увлечения в това отношение са подлагани на критика, насочена не само към мястото на религиозните знания в училището, но и към пренебрегването му понякога като институция, в сравнение с грижите, полагани за църкви и манастири. В това отношение основа на обвиненията са примерите за необяснимо усърдие на отделни места при поддържането на манастири вместо на училища, както и честите укори срещу безполезните разходи, давани за хаджилък вместо за развитието на образованието.

Сред българската общественост не липсва и пълното отрицание на религиозното възпитание и обучение в училищата. При все по-изострящите се идейни противоречия през третата четвърт на века то идва от най-радикално мислещите среди и преди всичко от революционната демокрация. Най-остро отхвърлянето на религията от българските училища е изразено от революционните идеолози Л. Каравелов и Хр. Ботев. Но докато позицията на Каравелов е по-сдържана и той уклончиво признава необходимостта от изучаване на свещена история, макар и по нов начин, Ботев е безкомпромисен в нетърпимостта си към каквото и да е религиозно обучение в светските училища[10]. Неговият атеизъм без съмнение е своеобразен връх в развитието на материалистическото направление във възрожденската философска мисъл, но той е и плод на една авангардна позиция, която остава неразбрана и чужда дори за българската интелигенция. Впрочем тя се разминава в значителна степен по това време не само с духовните национални традиции, но донякъде и с нуждите на българската културно-политическа действителност.

При специфичните условия, в които живеел българският народ, неговата борба за духовно самоопределение неизбежно се осъществявала в две взаимно свързани форми: борба за църковна независимост като възможност за признаване на нацията чрез признаването на нейната самостоятелна църква, а по този начин и за създаване и развитие на национална култура, и светско движение за развитие на самата култура въз основа на смесването на българските традиции и постиженията на модерния свят. В този смисъл дългогодишната църковна борба, увенчана от създаването на независима българска църковна организация, не отклонява развитието на учебното дело към религиозната сфера, а допринася за изграждането на училище, съобразено с националните нужди, особености и традиции, и естествено с основните тенденции в развитието на модерния свят.

УЧИЛИЩЕТО, ПРОГРЕСЪТ И РЕВОЛЮЦИЯТА

Разглеждано в контекста на цялостното българско развитие, движението за независима българска църква е упражнявало със своя постоянен принос за духовното и културно-политическото самоутвърждаване на нацията забележително организиращо и възпитаващо въздействие върху българското общество. Един от първите фактори за изграждането на буржоазна нация, обединена вече не толкова от единството на език и всекидневен бит, от общи страдания и спотаени въжделения, колкото от общи цели и колективни усилия за тяхното постигане, църковнонационалното движение е явление с решаващо политическо значение за общобългарския напредък. Така е било схващано то и от преобладаващата част на нашия народ, който виждал в успеха на дълголетната борба преди всичко тържеството на своите права, а не победата в една религиозна разпра. Така че от културно-политическа гледна точка, църковната борба, макар и формално насочена главно към изграждането на българска религиозна организация и принадлежащата ѝ църковна йерархия, естествено се вписва в общата картина на всички национални усилия, които определят българския обществен прогрес през миналото столетие. Осмисляйки факторите за общонационалното развитие, сред българската общественост още през първата половина на века се утвърждават представи, които свързват обществения прогрес с културното и нравственото издигане, със знанието и въобще с умственото развитие на човечеството. От такава позиция религията като традиционна идеология, опряна на вярата, остава встрани от онези достижения на съвременната цивилизация, чието постоянно развитие обогатявало човешките познания — обществените и естествените науки, както и развитието на техниката.

В своите представи за културата като обществено явление възрожденската мисъл тръгва главно от идеята, че тя е своеобразен регулатор на човешката дейност и поведение и в този смисъл е зависима преди всичко от образованието и възпитанието. Едва ли ще е пресилено да твърдим, че през втората и третата четвърт на XIX-то столетие образованието и просветата са своеобразни синоними на прогреса. Популярната мисъл на Френсис Бейкън „Знанието е сила“, която обосновава възможностите и целите на науката да увеличава властта на човека над природата, е трайно възприета и от българската обществена мисъл. Повече от два века след нейното формулиране българското преклонение пред тази максима вече е подхранвано не само от оптимистичния дух на новите открития в естествените науки, от позитивното отношение към постиженията на съвременната наука, но и от дълбокото убеждение, от вярата, че научното знание ще преобрази не само природата, но и човешкото общество, разяждано от язвата на робството и социалните противоречия.

Макар и да разкривало главната посока на движение на обществената мисъл, преклонението пред съвременното научно знание далеч не било предпоставка за постигане на хармония в теорията и практиката на модерното общество. Проникнато от противоборството между традиционните духовни и нравствени ценности, застинали в своята стародавна достолепност, и новите научни истини, рационално приспособими и засенчващи в универсалността си верски, расови и национални своеобразия, Новото време сякаш с еднаква сила подхранва и оптимистичните идеи за непрекъснатия човешки прогрес и обществено обновление, и предпазливостта на консерватизма, дори песимистичното неверие в способността на човека да управлява природата и себе си, продуктите на своя разум и на своя труд.

През миналото столетие се създават или утвърждават онези идейни насоки, които и днес определят пътя на човечеството. Равностойността на възможностите за защита на консервативни и радикални концепции обаче изглежда само привидна. Истинският скок в естествените науки, смайващата мощ на промишления преврат и свързаните с приложението им възход и упадък на довчерашни равностойни на политическата карта държави, създава неоспоримия авторитет на буржоазния свят. Същевременно изграждането на непознати преди обществени норми и структури, на цяла една нова цивилизация, опряна както на християнските традиции, така и на измененията в морала, бита, културата и идеологията на модерния свят, с произтичащото от всичко това задълбочаване на националните и социалните противоречия, утвърждава окончателното предимство на онази линия в общественото развитие, която се подхранва от новите явления и принципи в човешкото мислене и съществуване.

Специфичните условия, при които живее и се развива българският народ, създават по-добри възможности за въздействия тъкмо на тази радикална по своята същност линия в обществената еволюция. Това се оказва неизбежно, тъй като преценявано от гледна точка на отношението му към главната посока на историческото движение, българското възрожденско общество — буржоазно според същността и тенденциите на развитието си — представлява радикална социална структура. Като преход от феодализъм към капитализъм, възрожденският процес е едно ново подреждане на света. Осъществено чрез създаването на нова мрежа от взаимоотношения, чийто център е формиращата се нация, а крайни точки — всички световни стойности, кореспондиращи с националните интереси и задачи. В усложнената обществена среда и в атмосферата на политически застой този ключов механизъм на конкретното историческо движение придава на новобългарските структури и явления радикална и прогресивна характеристика. А това предопределя както единството на главната национална задача — политическото освобождение, така и предмета на основните вътрешнонационални противоречия — начините за нейното осъществяване.

Започнало като идеен приемник едновременно на две последователно изживени от буржоазния свят епохи, Българското възраждане и през XIX в. запазва характера си на историческо време, едновременно задържащо необходимото му от по-старото европейско идейно наследство и поглъщащо всяка подходяща съвременна идеология. В това отношение „избирателността“ към опорните точки на идейната еволюция в Западна Европа се оказва пряко зависима от доминиращите тенденции в развитието на българската нация през миналото столетие. Своеобразното „филтриране" на това идейно наследство обаче е по-скоро мотивирано от особеностите на бързоизменящата се обществена структура, отколкото от аналитичното му възприемане, поне до 60-те години на века. Така промените, които противопоставя формиращата се българска нация срещу нейните явни или скрити противници, налагат следването, макар и не винаги добре осъзнавано, на една трайна линия в обществената мисъл — подозрителността и практически противопоставянето на ДОГМАТА, независимо от нейните многобройни житейски превъплъщения. Специфичната освободеност на мисленето сред българската възрожденска общественост проличава при формирането на новобългарския книжовен език, при изграждането на националното училище и особено в политическия живот: чрез радикалната настъпателност в църковнонационалната борба и при въоръжената национална революция. Естествено съществуват и ред консервативни явления и прояви на догматизъм и схоластика в отношението към обществените проблеми, но не те, а разкрепостяването на мисълта и афинитетът към творческото начало стават най-ярки изразители на водещите тенденции в живота на нацията през третата четвърт на века.

Доминиращата позиция на втората, възходящата тенденция, която свързва усилията на националната буржоазия за освобождение със стремежа да се следват норми и образци на обществен живот в модерния свят особено изразително подчертава ръководната и преобразяваща роля на идеите. В това отношение Българското възраждане е не само период на непознато дотогава идейно раздвижване, но и въплъщение на последователните и целенасочени усилия на националната интелигенция да придаде размах и престиж на новобългарската обществена мисъл сред националната общност в съзвучие с проблемите на нейното развитие. Това превръща стремежът за пропагандиране на идеите в житейска необходимост и неизбежно го поставя в центъра на духовния живот на нацията.

През Възраждането и особено през миналото столетие ускореното развитие на българското общество предизвиква появата на нови средства за идейно общуване. Първостепенно значение сред тях със своите специфични качества придобива периодичният печат.

През втората четвърт на XIX в. социалната диференциация в българското общество става все по-значителна и ясно различима, като в десетилетията до Освобождението отделните обществени групи постепенно се приобщават към определена идеология и започват да преследват свои политически задачи[11]. Но ако от социално-класово гледище тази диференциация задълбочава вътрешните противоречия в българското общество, като те получават най-остър израз чрез борбите за овладяване на общинското управление, по отношение на главните национални стремежи тя не предопределя непременно една обществена конфронтация[12]. В условията на всеобхватен чужд гнет националната консолидация се съпровожда от процеса на обединение на националните сили в името на общата задача за национално обособяване. През 60-те години на века обаче цялостното развитие на националното движение вече не само поставя пред българите основния политически въпрос — освобождението, но разкрива и мотивира различни представи за неговото решение. Като резултат през третата четвърт на века водещата обществена сила — българската буржоазия — вече не е единна в борбата си за религиозна, културна и политическа самостоятелност на българския народ. Различията в позициите на отделните групи се определят от различията в тяхното социално-икономическо положение, от поданството им (по това време значителен брой българи живеят в емиграция), от полученото образование и възприетата външнополитическа ориентация, както и от случайни обстоятелства.

По-голямата част от националната буржоазия, независимо от социалната си разнородност и противоречивата си външнополитическа ориентация, се придържа към схващането за разрешение на националния въпрос по пътя на обществената еволюция, чрез легални борби за изменение на държавната политика и структури, както и чрез политическо обвързване с една или повече от великите сили, целящо тяхната ползотворна намеса в живота на Империята. Социална база на това реформистко по своята същност течение са главно имотните слоеве в града и селото, както и значителна част от националната интелигенция.

Другата основна част от българската общественост споделя убеждението, че въоръжената революционна борба е алтернатива на робството. Революционното направление в националноосвободителното движение намира опора в широките народни маси, но неговите идеолози и организатори произхождат от търговско-занаятчийските среди и интелигенцията. Всъщност социалната база и на двете освободителни направления се слива в недрата на националната общност, подхранвана от възрожденското самопознание за дълговечното българско историческо минало и нарастващата увереност в бъдещето на българската държавност. В народното политическо съзнание, както вярно отбелязва Хр. Гандев, „двете линии се сплитат и сливат, т. е. един и същ човек приемал и едната, и другата, в зависимост от условията в един или друг период от време“[13].

Усложняването на политическото положение в българските земи след Кримската война и задълбочаването на Източната криза без съмнение допринася и за обогатяването и активизирането на българската обществено-политическа мисъл. Така двете основни направления в националноосвободителното движение — реформисткото и революционното — придобиват значителен брой идейно-политически разклонения, чиито противоречия нерядко ги довеждат до остър сблъсък.

През третата четвърт на XIX в. революционното движение се дели на революционери-демократи и революционери-либерали според последователността, проявявана в революционните действия, както и според отношението им към ролята на широките народни маси в националната революция. От своя страна отделните групи в реформисткото направление се разграничават помежду си главно според своите външнополитически пристрастия и обвързаност на: русофили, западняци и демократи с непостоянна ориентация. По-особена реформистка групировка представлява малобройният туркофилски слой, чиито планове за обществени изменения са съобразени с османските правителствени намерения и подчинени на идеята за българско развитие в рамките на Империята.

Очевидно през третата четвърт на миналия век идейно-политическият живот в българското общество вече е бил достатъчно богат и интензивен, за да усети нуждата от модерни средства за агитация и пропаганда. Така периодичният печат се превръща постепенно в официална българска трибуна, от която се поставят на всенародно обсъждане всички въпроси с национално значение. Той поема функциите на своеобразен обществен водач и говорител, чийто глас прониква до всички краища на българските земи и осъществява една постоянна и трайна вътрешнонационална духовна комуникация; печатът не само отразява живота на българското общество, но и го насочва чрез пропагандирането на идеите и формирането на обществено мнение[14].

В специфичната атмосфера на национален подем и ускоряване на освободителните процеси възрожденската журналистика се превръща в истински летопис на своето време. Забележителната широта в интересите на първите български журналисти към обществения живот най-общо може да бъде сведена до четири основни теми, които дават облик на периодиката: новобългарското училище и просвета, борбата за църковна независимост, вътрешнополитическото положение и международната политика. Подобно делене е твърде условно, тъй като всички основни теми имат политически характер. И борбата за църковна независимост, и движението за новобългарско училище, просвета и култура по своята същност са и форми на политическа борба за национално признание, обособяване и утвърждаване. Тъкмо затова, макар всяка тема да има във вестника или списанието своя територия като отражение на процеси и явления с подчертани политически измерения, те са едновременно и част от голямата, от главната тема на възрожденския печат — националното освобождение.

Националната просвета е най-трайната тема в българската журналистика — тя съпътствува пионерската поява на „Любословие“ и не напуска страниците на вестниците и списанията до Освободителната война. За изданията с еволюционистко направление тя е равностойна и в известен смисъл неделима от темата за църковнонационалната борба; първостепенно е нейното значение и за революционния печат. Но докато борбата за църковна независимост и борбата за политическо освобождение си поставят крайни цели, съперничат си за приоритет в освободителното движение и в този смисъл, като предмет за обсъждане, са относително ограничени, националната просвета е напълно неограничена като тема. Нейна същност е призивът училището и образованието въобще да следват неотклонно пътя на постоянното развитие и усъвършенствуване и да подпомагат всестранния напредък на българския народ; в нея се концентрира общото мнение за необходимостта от повишаване равнището на културата като най-ценен национален капитал.

В българския периодичен печат са разглеждани всички проблеми, свързани с развитието на учебното дело. Редом с чисто педагогическите въпроси около формите и методиката на обучение и възпитание в повечето вестници и списания съществува постоянна хроника на училищния живот — на успехите и трудностите, които училищата изживяват като национални обществени институции. В това отношение обект на траен интерес са не само най-известните български училища, но и селските. През 70-те години на века учителите, които са най-активните сътрудници на периодичния печат, вече събират и изпращат статистически данни за състоянието на училищата не само в тяхното обикновено по-голямо селище, но и в неговата околност. Такива данни се публикуват за абсолютно всички части на българските земи и това позволява на българската общественост да следи и насочва развитието на националното учебно дело.

Специално внимание е отделяно на издръжката и управлението на училищата — едно от най-важните условия за тяхното съществуване и напредък, на социалното положение на българските учители, на тяхното място и роля в обществения живот. От страниците на печата добиват публичност педагогическите идеи на българската интелигенция и се обосновават насоките, които националното учебно дело трябвало да следва в своето развитие. Особено значение за неговото укрепване има решителното противодействие на българските вестници и списания срещу денационализаторските намеси в националната просвета. Те информират за чуждите и правителствените опити и намерения, разкриват тяхната същност и воюват срещу тях като изразители на волята на българския народ, готов да брани националния характер и самостоятелността на своите училища.

Значението на тази основна за пресата тема — българското учебно дело, се проявява и чрез забележителното жанрово разнообразие на посветените ѝ материали: като се почне от обяви, кратки информации и статистически данни и се стигне до уводни статии, пътеписи, фейлетони, стихотворения, разкази, сценки. Макар всички български вестници и списания да отделят място за проблемите на учебното дело с най-голямо значение за неговото отразяване и насочване са „Цариградски вестник“, „Дунавски лебед“, „България“, „Време“, „Съветник“, „Гайда“, „Македония“, „Турция“, „Българска пчела“, „Дунавска зора“, „Право“, „Напредък“, „Източно време“, „Век“, „Свобода“, „Независимост“, „Знаме“ и списанията „Читалище“, „Периодическо списание“, „Български книжици“, „Знание“, „Ступан“ и др. Особено активно се изявяват сред десетките автори в пресата по педагогически въпроси К. Фотинов, Ив. Богоров и Александър Екзарх, Г. С. Раковски, П. Р. Славейков, Д. Мутев и Ник. Михайловски, Ил. Блъсков, Др. Цанков, Т. Бурмов, Т. Икономов, Д. Войников, Хр. Г. Данов, Н. Бончев, Й. Ковачев, Л. Йовчев (Екзарх Йосиф), Т. Шишков, М. Балабанов, Л. Каравелов, Хр. Ботев и др.

Единодушна в мнението си за ползата от училището и за необходимостта от целенасочено възпитание на децата в патриотичен дух, българската общественост е разделена по отношение на просветата от различните си възгледи каква трябва да бъде нейната насоченост и доколко учебното дело отговаря на националните нужди. Идейно-политическото разслояване на българското общество и създаването на национална интелигенция с разнородно по характер образование довежда до разнообразна интерпретация на просветното движение от различни гледни точки и с различна степен на обхват на педагогическите проблеми.

Към учебното дело като основна тема на печата се подхожда обобщено по три начина: 1) тясно педагогически, разглеждащ учебното съдържание, организация и методи на преподаване и възпитание. 2 културно-политически, при който чисто педагогическите въпроси прерастват в дискусия за основните насоки, определящи цялостното развитие на образованието. 3) политически, който обосновава значението на училището за националното развитие и ролята му в българското освободително движение.

Сред многобройните въпроси от първата група по-специално внимание заслужават различията във възгледите за учебното съдържание. При неоспоримата тежест на предметите, призвани да изграждат националната самоличност — български език, българска история и география, признавани от всички за център на учебния материал, хуманитарната насоченост на учебното съдържание изглежда донякъде предопределена. Трябва да се има предвид обаче, че в това време на респектиращ подем на естествените науки към тях е причислявана често не само географията със своята гранична природа между двата основни научни клона, но понякога дори историята, свободно разглеждана в позитивистичен дух, е прибавяна към точните науки. В смисъла на модернизиране на учебното съдържание и приспособяването му към практическите житейски нужди трябва да бъде преценявано и широкото навлизане в учебното съдържание на чуждите езици. Тяхното утвърждаване като неизменна част в програмите заслужава по-специално внимание не само като образователен факт, предизвикан от растящите стопански и културни нужди на българското общество, но и като резултат от определени външни влияния, споровете около които имат съществен културен и политически резонанс.

Погледнато хронологически, на първо място сред изучаваните чужди езици стои гръцкият език. Наложен по известни и обясними причини, той се задържа в учебните програми на много български училища и след острото разгаряне на църковнонационалната борба. Въпреки протестите на вестниците „България“, „Гайда“ и „Българска пчела“ още в началото на 60-те години на отделни места, главно в Южна България, гръцкият език остава като учебен предмет дори до Освобождението, макар че отдавна изгубил предишното си първостепенно значение [15]. Роля за тази устойчивост естествено играела силата на традицията, но преди всичко гръцкият успява да се задържи в българската образователна територия най-вече поради реалната нужда от знанието му за търговските и политическите контакти.

Веднага след Кримската война в учебните програми на българските училища широко започват да навлизат френският и турският език. Знанието на господстващия в империята език естествено било необходимо и полезно особено след прокламираното от Хатихумаюна равноправие на нейните поданици; френският език също се налага в резултат от настъпилите промени в съотношението на силите след Кримската война и засиленото влияние на Франция върху европейския Югоизток. Към политическото значение на Франция се прибавял и нейният значителен принос в световната културна съкровищница. Не случайно през 70-те години изучаването на френски език „става официална политика на общините, на училищните настоятелства и създадените след 1872 г. екзархийски органи“[16]. Но далеч преди това, още в края на 50-те години, интересът към чуждите езици и ролята им в българското образование предизвиква езикова дискусия на страниците на „Български книжици“ и „България“, на която не остава чужд и „Цариградски вестник“. Отношение към езиковите спорове взима и Г. С. Раковски в книгата си „Неколико речи о Асеню Первому, великому царю болгарскому и сыну му Асеню Второму“[17].

В дискусията предпочитанията са насочени предимно към френския и руския език като отражение от политическата ориентация на водещите обществени групи и от моментните им позиции в църковната борба. Затова и аргументите са предизвикани не само от културни, а по-скоро от политически съображения. Това проличава и при различията около изучаването на класическите езици. Срещу латинския, защитаван от Др. Цанков и привържениците на унията, се издигат аргументи, че той не само е труден, но и „не е полезен, дори може и да е вреден“[18]. В тон с острата си антигръцка линия по църковния въпрос Цанков отхвърля изобщо гръцкия език като необходим за българските училища, докато умереният Г. Кръстевич го защитава като средство за опознаване на изворите за българската история и като полезен, защото „гърците като ни омразни, та не и езикът им... Ний не се убояваме да кажем, че който и език да изучи човек, то се е добро...“[19]

Не липсват и директни политически нападки. Като защитават латинския и главно живите западни езици — френския, немския и английския, „западняците“ изтъкват, че „някои духове гръцки кръстени, руски образовани, им добре понася да рекат, че няма учители по тези езици“[20]. Закриляйки българските ученици във френския колеж в Бебек (Цариград) от нападките на русофилите, Др. Цанков всъщност отстоява своята прозападна (профренска) ориентация: „Българите не ще станат нито протестанти, нито папищащи, но забележете добре, не ще станат нито панслависти, ами ще си останат чисти българе, които гледат да се възползват в образованието си както в новораждаемата си книжнина.“[21]

Политическият характер на езиковите спорове има своите корени още в 40-те години на века, когато зачестяват опитите за пряко ангажиране на някои от Великите сили към българските политически искания. Освен характерното за началния период на новобългарското просветно движение насочване към Русия (В. Априлов и одеския кръг, д-р Селимински, Ал. Екзарх) — в края на 40-те години са правени опити то да се орентира към Франция (Ал. Екзарх — средата на 40-те години) и дори към Англия (отново Ал. Екзарх — втората половина на 40-те години)[22]. Те били предизвикани преди всичко от стремежа да се намери могъщ покровител за българите, макар че криели известна опасност от поставяне на изгражданото национално училище под чужда зависимост. Русия, а донякъде и Франция откликнали на българските усилия, убедени в политическия кредит, който биха получили благодарение на влиянието си върху българското образование. Коренно различното им отношение към Османската империя обаче, особено след противоположните за тях резултати от Кримската война, предопределя и различния им подход към българското учебно дело. Докато френското културно-политическо проникване се осъществявало главно чрез мисионерските училища, френския колеж в Цариград и влиянието върху османската просветна политика през 60-те години, Русия бързо разбира невъзможността да влияе пряко върху характера на българското образование. Затова след Кримската война се насочва към привличане на повече българи в руските светски и религиозни училища, в духовните академии и университетите[23]. Като последица от нарастващия брой български учители — руски възпитаници — и от високия политически авторитет на Русия сред поробените балкански християни в някои български училища, въпреки неблагоприятните условия през третата четвърт на века, изучаването на руски език продължило.

Утвърждаването на чуждите езици в училищните програми предизвиква през 1863 г. нова езикова дискусия. В. „Съветник“ излиза със специална статия, озаглавена „Какви езици са потребни сега за българското училище!“[24] Статията дава тон за дискусия между излизащите тогава три български вестника — „Съветник“, „Гайда“ и „Българска пчела“, като мненията веднага се разделили. Съгласие съществува само по общия разискван въпрос — нуждата от изучаване на чужди езици и конкретно на турски и френски.

Причината за разногласието е гръцкият език, за чието изхвърляне от учебните програми се обявяват „Българска пчела“ и „Гайда“[25], отразявайки по този начин и в учебната област непримиримостта на своите позиции в църковната борба. От своя страна Славейковият в. „Гайда“ се противопоставя на „Съветник“ и по отношение на църковнославянския, който е обявен за напълно безполезен. В този спор Славейков заема най-правилната позиция, определена от разумното възприемане на новото и действително необходимото. Той обаче не пропуска да подиграе онези, които в увлечението си по чуждите езици започнали да забравят първостепенното значене на българския и публикувал съобщението: „Даскал търсиме да знай много френски, пък малко български.“[26]

Изучаването на западноевропейските езици е свързано със стремежа на укрепващата българска буржоазия за непосредствено общуване с европейската култура, но е и прагматично определяно от нейните стопански интереси. Показателно в този смисъл е едно писмо на Д. Кръстич, търговец във Влашко, до сродника му Алеко Кръстич от Свищов, писано през 1857 г. непосредствено след Кримската война. В него Д. Кръстич одобрява интереса, с който неговият сродник се е заел с изучаването на френския език, и му обяснява, че във Влашко „търговските работи се вършат на влашки, на гръцки (защото и той е търговски), на немецкий (защото и той се изисква за търговията у Влашко, когато работи чилякът с Австрия) и на французкий, който не само че е необходимо нужен в разговор между благородните, учените и знаменитите лица, но е още нужен и в търговията, защото на днешний ден почти цела Европа, даже и Цариград, начнават да се споразумяват на французки език“[27].

Макар че сред изучаваните чужди езици френският имал безспорно предимство, практичният подход при избора им проличава с постепенно въвеждане и на немски език[28]. В края на 60-те и началото на 70-те години той бил изучаван в училищата на по-значителните търговски градове на Северна България, като Търново, Габрово, Свищов, Видин, Шумен. По предложение на някои търговци немски бил преподаван и във Видинското неделно училище[29].

Въпросът за правилния избор на изучаваните чужди езици се определял от възможността за прякото им приложение в обществения живот и затова често е обсъждан. Така Л. Каравелов като сравнява френския и немския език, смята, че изучаването на немския е далеч по-необходимо за българите поради търговските им връзки със Средна Европа и т. н.[30]

Изучаването на чужди езици занимавало българската културна общественост и поради тревожния факт, че на отделни места нуждата от тях се превръща в модно увлечение. Парадоксален пример в това отношение е с. Златарица, Търновско, според свидетелството на П. Оджаков: „Таквози е то училище с 6—7 странни езици, а именно френски, гръцки, талиенски, немски, ингилишки и други. Това нещо ще се види секиму за неверване, но то си е тъй, кату две по две четири... Славянски и български господство му учителя Радко Минков не знае, защото е стоял 3—4 месеца у Прага, 6—7 месеца на Малта и не е имал време да учи матерний си език."[31] Оджаков не крие личната си неприязън към споменатия учител, който впрочем е бил добре подготвен за своята длъжност. Р. М. Радославов действително е знаел няколко езика, затова без да се доверяваме напълно на П. Оджаков, можем да приемем, че в това селско училище увлечението по чуждите езици е надхвърлило необходимите нужди. Израз на тревогата си от повърхностното отношение към чуждите езици дава Л. Каравелов, който с горчива ирония отбелязва, че в България за най-учен бил смятан онзи, който знаел най-много езици[32].

Действително на отделни места съществували модни увлечения, естествени при липсата на единна програма, при разнородното образование на българската интелигенция и не на последно място определени от трудностите, които съпътствували всяко начало. Налагането на чуждите езици като обичайна училищна практика в годините след Кримската война по своята същност е явление, определено от разширяващите се икономически връзки на българските земи с Европа и от желанието за преки контакти с нейната култура, т. е. характерно свидетелство за отваряне на българското общество към модерния свят.

Разширяващото се присъствие на чуждите езици в българското училище било подхранвано от непосредствените житейски нужди, но стремежът към осъвременяване на образованието имал и своите чисто идейно-културни подтици. Техен специфичен израз стават усилията за утвърждаване в училищата и на естетическото образование. Българското общество като цяло обаче все още не било подготвено да приеме рисуването и музиката като необходимост, а и липсата на достатъчно добре подготвени учители била обективна пречка. Въпреки това в продължение на повече от 10 години Н. Павлович прави опити да осъществи многогодишната си мечта за откриване на Рисувално училище[33]. Подобни усилия прави и Ст. Доспевски, но той се ограничава в предложението за откриване на специален клас по рисуване към Пловдивската гимназия [34]. Макар че идеята за специално художествено училище останала нереализирана, на отделни места ихнографията (рисуване) влизала в учебните програми[35].

Музикалното образование на децата също било оставено на инициативите на отделните учители. Без да срещаме обучението по музика като отделен учебен предмет (изключение прави църковното пеене), музиката и песента присъствали в българските училища, а учители като Д. Чинтулов, С. Доброплодни, Д. Войников, К. Кесариев, Я. Ангелов и други специално занимавали своите ученици.

Подобно било положението и с физическото възпитание. Пръв застъпник на идеята за физически занимания в училищата бил д-р П. Берон и неговите съмишленици непрекъснато се увеличавали[36]. Физическото възпитание било схващано в доста широк смисъл — и като средство за физическо закаляване, и като начин за разнообразяване на школската монотонност. Във време, когато българското общество се стремяло към духовно приобщаване с модерния свят, когато в училищата властвувала максимата „Знанието е сила“ и всички се прекланяли пред нея, грижите за тялото оставали на заден план. През 70-те години обаче мнението, „че в нашите училища трябва да има нещо радостно или нещо, което да насърчи ученика — например игра, разходка, телесни упражнения, разговорка“, постепенно получава широка подкрепа и често се напомня чрез печата[37]. На много места игрите и разходките станали неразривна част от училищния живот, но гимнастиката като учебен предмет била практикувана рядко. Въпреки това отделни учители превърнали физическите занимания на учениците в нещо повече от средство за тяхното физическо укрепване. В тях те внесли елементи на военно обучение и в съчетание с патриотичното възпитание на гимнастиката започнали да гледат като на средство за подготовка на тялото и духа за революционната борба[38].

Ако споровете около чуждите езици разкриват пристрастията на определена културна или политическа ориентация и подчертават съзнанието на националната интелигенция и на буржоазията като цяло за принадлежност към модерния свят, дискусиите около основната насока на българското образование разкриват тежненията към новаторската линия в развитието на науката, образованието и обществото. Примерите в това отношение са многобройни, но тук ще приведем по-пространно само един, по-късно често използуван като аргумент за защита на някои амбициозни училищни програми. В „Летоструй“ от 1869 г. Хр. Г. Данов отпечатва обширна статия, озаглавена „Нашите народни училища, науката и чуждите езици“, която представлява анализ на състоянието на българското учебно дело и програма за неговото развитие. Отговаряйки на основния въпрос какво би трябвало да представлява българското училище, той изхожда не само от общоприетата представа за една съвременна образователна институция, но се старае да очертае негов собствен специфичен образ. „*Училището е място* — пише Данов, — *гдето се приготовлява народът ни на истинска гражданственост и учи как по-износно да се възпроизвеждат естествените дарове на земята ни.* Върху родителите лежи свещена длъжност да направят децата си хора, *а дългът на училището е чрез наука и просвещение да ги просвети и да ги направи учени граждани и достойни хора за всяка работа.* Тук е близо до ума, какво училището трябва да бъде орган за просвещението на всички — не само за ония, които се учат в него непосредствено, но и за всички ония, които стоят извън него. Нашите училища трябва да дават на народа *общо знание,* което трябва да има *своята цел, своя разлог* и да бъде цяло свършено, па било то за селянин или гражданин, занаятлия или търговец. Това общо *знание трябва да е от съвременно състояние на развитието за човека* и за онова, щото е около него, ала така: *1. Да познае той себе си,* 2. *Да познае естествените обстоятелства* и 3. *Да може да се ползува от тях,* па както вече да било. Това общо знание трябва да го избави от *духовни и веществени предразсъдъци* и дружествени несгоди, да го освети и *направи* *истински човек.* Това *общо* знаене, което прави човека образован, се състои в това:

1. *Да знае матерния си език...* постига се чрез *граматиката.*

2. *Трябва да му се изтълкува символа на вярата* и десетте божи заповеди, още и историята на неговата черква... чрез богословските дисциплини.

3. *Трябва да познава земята, на която живеем...* чрез *землеописанието.*

4. *Да знае и да познава естествените закони и явления...* чрез *физиката.*

5. *Да познае себе си и онова, което му вреди или го ползува...* чрез *анатомията и физиологията.*

6. *Да знае съставните части на веществото, което употребява...* чрез *химията.*

7. *Да знае що е хубаво и добро, а що е грозно и лошо,* т. е... да знае от *живопиство.*

8. *Да знае науката за домакинство* (земеделие, скотовъдство и др.) *и условията, без които не може да бъде човек добър домакин.*

9. *Да разпознава земята, растенията, минералите и животните...* чрез *геологията и естествената история.*

10. А като живее в дружество, *то трябва да знае всеобща история, българска история и история на книжовността...* Българската история показва откога и отде произхожда българският народ, как е бил той в старо време и *как е сега*(к. а. А. Д.); още показва, че българинът е бил и живее и че не е нито грък, нито русин, нито французин, но е *българин...*

11. *Да знае за проявленията на нашата душа...* чрез *логиката.*

12. *Да знае долна математика:* числителница, алгебра и геометрия, приложени на нашия обществен живот.

Това е общото знаене, потребно всякому човеку, който иска да се брои, че е образован. Тук влизат и някои други науки, но те засега не ни са още потребни. При горепоказаните науки прибавяме и *гимнастика* за телесно упражнение на учениците...

Прави впечатление, че в своята основна програма Хр. Г. Данов не е поставил чуждите езици — въпрос, на който той се спира в същата статия. „Не казвам, че са съвсем безполезни —пише Данов,—но те трябва да се учат после, откакто ученикът изучи добре майчиният си език, па и в по-горните чинове (класове—б.а.А.Д.)след науката и още там, гдето са нужни, а не на всяко място..." Очевидно той е донякъде резервиран към утвърждаването им в учебните програми, макар че изтъква необходимостта от изучаването на турски „като правителствен език" и на гръцки, френски, английски и немски, но единствено с уговорката „да се ползуваме от тях". В случая Хр. Г. Данов става изразител тъкмо на прагматичната представа за полза главно в стопанския живот и при търговските контакти.

Препоръчаната от Хр. Г. Данов програма е подчертано национална по характер (това проличава особено ясно в обяснението му за необходимостта от българската история и в отношението му към чуждите езици) и определено общообразователна с известно преобладаване на естествените науки. По своята същност тя разкрива един подход към характера на обучението, който няма чисто педагогически, а по-скоро културно-политически заряд и значение. Този заряд е особено подчертан от факта, че тъкмо в края на 60-те години Данов е не само най-последователният радетел за насочване на българските младежи за образование към Чехия и Хърватско, но и лично урежда необходимите формалности[39]. Показателни в това отношение са: изборът на гр. Табор с неговата първа реална гимназия в Чехия като основно учебно средище; фактът, че Данов е настойник на няколко от учещите там млади българи, както и намерението му да създаде там пансион за българските ученици[40].

Хр. Г. Данов не е първият застъпник на идеята за реално обучение в българските класни училища. Още през 40-те години на века д-р Селимински изразява категорично предпочитанията си към образование, съобразявано със съвременното научно развитие, но сериозните разногласия и дискусии около насочеността на учебното дело започват през третата четвърт на столетието.

Първото десетилетие след Кримската война е било относително спокойно по отношение на идейната борба в българското общество. Тя се изявява по-остро главно при определянето на позициите по църковния въпрос. А взаимната връзка между неговото справедливо решаване и развитието на национално учебно дело определяла и активното културно-политическо отношение на българската общественост към националната просвета през този период. По отношение на идеите за нейния напредък тази активност отново намира най-обобщен израз в периодичния печат. В ролята си на строители на българската култура, на хора, насочващи общественото мнение, българските журналисти (голяма част от тях били и учители) служели на идеята за необходимост от мобилизиране на народните сили и противопоставяне на националното училище на гръцкото просветно влияние. Ето защо общото състояние на учебното дело не се преценява критично, а бележките към него имат предимно характера на съвети. Това съвсем не означава, че насоката, по която то се развивало, е била преценявана еднакво от всички. В края на 50-те и началото на 60-те години българското образование било светско и в преобладаващата част от страната вече с утвърден национален характер, но желаното от все повече просветни дейци насочване към реалните науки още било далеч.

По това време сред добрите учители в класните училища най-много били руските възпитаници. Те издигнали българското образование на ново, по-високо ниво, но част от тях, предимно завършилите в семинариите или класическите гимназии, пренесли в нашата учебна практика, макар и не изцяло, техните програми. Това увлечение по богословските дисциплини и „високите науки“, като риторика, поетика, логика, психология, дори археология, се оформя постепенно като линия в българското учебно дело, която, без да отчита точно националните нужди, се стремяла да го доближи до „класическото образование“[41]. В периодичния печат тази консервативна образователна насока имала своя най-ярък защитник в лицето на Т. Бурмов като редактор на последните годишнини на иначе много добре списваното сп. „Български книжици“ и особено на страниците на в. „Съветник“ и по-късно „Време“[42]. Подобна позиция имали и някои автори на „Цариградски вестник“, който, след като в края на 50-те години бил лишен от изключителното си положение на задълго единствен български вестник и заел непопулярната позиция на компромиси по църковния въпрос, загубил престиж и скоро престанал да съществува[43], Стопанското развитие на българските земи в годините след Кримската война непрекъснато поставяло пред учебното дело изискванията за доближаване на училището до действителните нужди на живота. Показателен за настъпилите промени е един доклад на руския вицеконсул във Варна Ал. Рачински от 1860 г., в който с известна тревога се съобщава, че българите вече се стремели към получаване не на религиозно, а на техническо образование.[44] Според него българите твърдели, че вече не им трябвали „духовници", а „физиканти, техници, механици, строители на мелници". Почти по същото време Др. Цанков пише, че „... направлението на нашата наука преимуществено трябва да е както го на запад наричат *РЕАЛНО*. Языците, науката за търговията, математиката, естествените науки и т. н. трябва да се упражняват."[45]

В годините непосредствено след Кримската война се засилили и контактите на българското население със западни търговци, а в изпълнение на задачата да се отслаби и ликвидира руското влияние в нашите земи започнала планомерна католическа и протестантска религиозна пропаганда. Независимо че тя не срещнала широк отзвук сред българите, чуждите мисионери донесли със себе си заразителния пример на нова учебна организация, непосредствено свързвана с нуждите на ежедневието. Не случайно в този период някои известни български учители, като Н. Михайловски, П. Славейков, Д. Войников, Ил. Блъсков и др., поддържали връзки с протестантските мисионери, особено с д-р Лонг[46]. Тези връзки обаче, съвсем не били продиктувани от прозелитични увлечения, а единствено от желанието да се усвои новото, прогресивното в техния учебен опит. По това време (края на 50-те — началото на 60-те години) се оформя и идейно-политическата групировка на така наречените „западняци". Свързани отначало с униатската линия в църковнонационалната борба, по-късно те представляват онова течение сред реформистите, което в противовес на Русия отдава предпочитанията си на някоя от западните велики сили. „Западняците", чиито идеи били пропагандирани от в. „България" на Др. Цанков, се застъпвали в областта на учебното дело за необходимостта от устройство на българските училища по подобие на „както на Запад го наричат реално"[47].

Но пропагандирането на европейски модел за българските училища далеч не било само тяхна привилегия. Онази голяма част от българската общественост, която била за самостоятелно и свободно културно развитие, макар че стояла далеч от идеите на революционната демокрация, също изисквала насочването на българското образование към реалните науки. Тази позиция била продиктувана от демократичния стремеж българското училище да отговаря и да служи на живота, на конкретните нужди в българската действителност. Сред най-изявените пропагандатори на тази просветна линия били Славейков, Д. Войников, Т. Икономов и др.[48] Към тях можем да прибавим и онези руски възпитаници – всъщност Т. Икономов е един от тях, които при завръщането си в България донасят прогресивното в руския педагогически опит, обърнат с лице към достиженията на съвременния свят и в областта на образованието[49].

Към голямата група привърженици на реалния характер на обучение в българските училища принадлежи и част от политически консервативния кръг, главно някои интелигенти – държавни служители, групирани около в. „Турция" [50]. Най-изявена фигура сред туркофилите е редакторът на вестника Н.

Генович. Човек с политически възгледи, които го сближавали с младотурците, той отделял във в. „Турция“ широко място на учебното дело, като възприел линията за неговото модернизиране по западноевропейски образец.

Очевидно още от началото на 60-те години сред българската общественост се оформила силна групировка, която била за осъвременяване на българското образование по посока на реалните науки и на свързването му с националните нужди. Макар че до края на десетилетието възможностите на българското учебно дело били все още малки и не разкривали изгледи за сериозни преобразования, още повече че липсвала институция, която да ги провежда централизирано на широка национална основа, по силата на житейските изисквания в българското учебно дело се утвърдила тенденцията към по-пълно изучаване на естествените, физическите и математически учебни дисциплини. И макар че през 60-те години все още липсвали сериозни разногласия и спорове по въпроса за бъдещата линия на българското образование, вече напълно се оформили двете основни групи — групата на „реалистите“ и по-малобройната група на „консерваторите“. Интересно че при специфичното обществено развитие на българските земи привържениците на реалното образование се оказват запазени от крайностите, в които то изпада в повечето европейски страни за дълъг период от време. Така в Австрийската империя, от чието просветно развитие черпели идеи някои български възрожденци, между които и Др. Цанков и Хр. Г. Данов, до просветната реформа през 1867 г. в реалните училища преобладавало материалното и утилитарното за сметка на някои основни хуманитарни предмети, както и на живите езици[51]. Тези училища обаче били най-привлекателният образец за българската общественост не само поради качеството си на главен посредник към природоматематическите науки, но и поради откъснатостта си от класическите езици; от латинския, който поради източноправославното вероизповедание на българите оставал чужд и ненужен за тях, и особено от старогръцкия, чието отстраняване от училищата било смятано за победа в националното утвърждаване на новобългарската просвета. Същевременно обаче всички български културни дейци оставали спокойни пред опасността от прекомерната практическа насоченост на реалките, тъй като тя била чужда на характерния за българската просветна действителност пиетет към родния език, историята и географията, както и към някои от модерните езици. Не случайно след създаването на първата реална гимназия в Табор, която в известна степен съчетавала обучението в гимназиите и в реалките, Хр. Г. Данов я избира като най-подходяща за обучение на българските младежи в Чехия [52].

Ускореното развитие на българското възрожденско общество през третата четвърт на века задълбочава и неговите вътрешни противоречия. Към края на 60-те години засилващите се идейно-политически различия все по-отчетливо се проявяват и в просветната област. Тъкмо през 70-те години — в периода на най-ускореното си развитие, когато достига своите доосвобожденски върхове, българското учебно дело е подложено на сериозен критичен анализ от всички посоки. Оценявайки неговото състояние, различните обществени групировки се насочват към реформирането му в съгласие с настъпилите сериозни обществени промени

През 1870 г., като препоръчва създаването на поне три гимназии (в Северна България, Тракия и Македония), „Летоструй“ отбелязва, че „засега имаме една и половина гимназии (Болград и Пловдив), нямаме педагогическо училище, нямаме търговско училище, занаятчийско училище, земеделско училище, висше девическо училище“[53]. Сходни с изискванията на Хр. Данов са и предложенията на Н. Сукнаров: „Най-напред трябва да се уредят началните училища. След това училища за достойни учители, а не за банкрутирали търговци и бакали: реални училища за бъдещи фабриканти, земеделскоикономически училища, индустриални училища за добри майстори, богословско училище, но за пастири и извън черквата, средни женски училища — за истински стопанки и българки.“[54]

Л. Каравелов е още по-категоричен в рационалния си подход към нуждите на момента. „Нашите училища трябва да бъдат съобразени с нуждите и характера на самия народ. Класическите гимназии нямат никакъв смисъл, а затъпяващите семинарии са безполезни. Необходими са реални гимназии и народни школи, т. е. ония училища, които научават ученикът да уважава своя народ и народност, своята стара и нова история, сичките свои народни проявления.“[55]

Стрелите срещу класическите гимназии всъщност били отправени и срещу един от техните поддръжници — Нешо Бончев,—бивш семинарист, възпитаник на Историко-филологическия факултет на Московския университет, преподавател по старогръцки език в I—ва Московска гимназия и в Лазаревския институт за източни езици[56]. Тези факти лесно обясняват привързаността му към класическото образование. Но Н. Бончев съвсем не ограничава обучението само в сферата на класическите училища. Ръководен от стремежа да постигне хармония между нуждите на българската действителност и характера на учебното дело, той дава редица ценни идеи за неговото устройство и организация. Според Н. Бончев трите основни типа средни училища, необходими за страната, са: класическата гимназия — предлага да се открие в Пловдив, духовни семинарии и реални гимназии — предлага в София, Стара Загора и др. Освен тях той предвижда и „училища за занаяти, художества и земеделие“. Като отчита специфичните особености на българските области, Н. Бончев дори посочва къде биха могли да се открият различните специални училища. Според него подходящи за откриване на земеделски училища били София, Стара Загора и др., за градинарство и копринарство — Одрин и др., Русе и Свищов предлагали най-добри условия за откриване на търговски училища, а естественото място на техническите било в Сливен, Габрово, Самоков и т. н.[57]

Голямата статия на Н. Бончев всъщност е най-разгърнатият и подробен план за цялостна организация на българското учебно дело. По същество той не противопоставя класическото на реалното образование, а прави опит да обогати и разшири обхвата на нашето учебно дело. В това отношение Н. Бончев е близък до възгледите на прогресивния руски педагог Н. Х. Вессел. Отначало убеден „реалист“, към 1864 г. Вессел започва да защитава правата и на класическите училища, но като изисква тяхното подобряване. Неговото отношение към тях е научно-педагогическо за разлика от отношението на Д. А. Толстой, който ги защитава от една консервативна и реакционна политическа позиция. Няма съмнение, че Н. Бончев, както и Вессел, е виждал в класическите гимназии необходимо звено в общата образователна система[58].

Фактически планът на Н. Бончев изпреварва времето, подходящо за реализирането му, и затова среща отпор от различни посоки. Неговият основен недостатък е неточното отчитане на моментните български нужди и възможности. Тъкмо от тази гледна точка предлаганите класически училища предизвикват недоволството, дори насмешката на реалистично настроената българска общественост [59].

Една от слабостите на „хуманитарната линия в образованието, често критикувана през този период, е допускането в учебните програми на повече богословски предмети от необходимото. Това явление обаче било по-скоро неспособност да се преодолее инерцията от миналото, както и проява на наслоеното в практиката на много учители-семинаристи, отколкото целенасочена политика. Дори в началото на 70-те години, белязани с въодушевлението от победата в църковнонационалната борба и с изграждането на Българската екзархия, нуждата от добре подготвени млади духовници е свързвана единствено с откриването на специални богословски училища, а не със засилване на религиозния елемент в светските училища. Дори изискването към духовните училища било за светско образование и за свещениците[60]. Само революционният печат се обявява против насочването на усилията към създаване на религиозни училища, а Хр. Ботев направо ги нарича „фабрика за попове“ и подчертава, че „училищата не трябва да имат нищо общо с попове и черкви“[61].

През 60-те и особено през 70-те години културно-политическата насоченост на педагогическите прения по въпроса с какви видове училища трябвало да се гради учебното дело и какви насоки трябвало да следва българското образование напомня за категоричността, с която е защитаван и обосноваван националният характер на новобългарското учебно дело през 30-те и 40-те години на века. Тази активност в областта на педагогическите идеи се проявява във време, когато учебното дело отбелязва видим и задължаващ признание напредък — един от характерните признаци на най-динамичния период в националноосвободителното движение. Идеите за модернизиране на българското училище обаче остават в значителна степен нереализирани, тъй като отстъпват място на водещите политически идеи, за чието осъществяване постепенно са мобилизирани основните национални сили. Ето защо в многообразието на педагогически възгледи и учебни програми се проявяват преди всичко водещите тенденции, които подхранват и насочват българското просветно движение и разкриват възможностите на националната културна общественост.

Въпреки че условията не позволявали сериозна реорганизация на учебното дело, различни новаторски предложения й прогресивни педагогически възгледи успели да получат живот чрез практиката. През този период българското учебно дело се насочва определено към реално и съвременно по характер образование. Тази насока е определена не само от цялостното развитие на българското възрожденско общество, но и от единния образователен идеал за свободния или поне равноправен българин, който изповядвала българската общественост независимо от различните възгледи за осъществяването му.

Защото макар и да не принадлежало към групировката на революционната демокрация и да не било за училището на „Фурие и Прудона“, мнозинството от българската интелигенция, също както и Ботев, било за училището на „Кювие и Нютона — и училището житейско“.

От края на 60-те и през 70-те години на миналия век българската общественост, като отчита специфичния характер на националните нужди, все по-определено проявява стремеж към културно равняване по образована Европа и модерния свят. След Кримската война проникването на съвременните обществени идеи вече било значително улеснено от по-високото равнище на българското училище и цялата национална култура. Европейското влияние нахлува във всички области от живота на българското общество и особено в културно-просветната област. Това влияние обаче не било приемано еднostранчиво и безкритично. Българската общественост сама търсела полезния чужд пример, възприемала го избирателно и се стремяла да го пропагандира и внедри в живота според своите предпочитания. „За доброто уреждане на училищата е необходимо не само старание, но и знания. Независимо от разликите — пише „Читалище“ — трябва да имаме пред очи чуждия пример.“[62]

В периодичния печат се срещат разнообразни материали за учебното дело в различни страни и за отделни чужди училища. Съвсем естествено внимание е отделено на състоянието на просветата в съседните страни. Българската общественост търсела сравнението с тях и независимо от далеч по-благоприятните условия, при които те се развивали, изоставането на нашето учебно дело поради по-лошата организация не било приемано с примирение[63]. От началото на 70-те години амбициите на българската интелигенция вече се подхранват от ново национално самочувствие, създавано от общия национален подем. Във връзка с това ново самочувствие са например сведенията и сравненията, които печатът прави с турското просветно дело. В повечето от тях открито се прокарва мисълта за превъзходството на българските училища и по този начин косвено се защитава тяхната самостоятелност[64].

Материалите за чуждото учебно дело имали главно предназначението да сочат най-доброто и най-интересното в теорията и практиката. Но пресата си поставя за цел не само да информира и насочва, но и да намери опора за защита на националния характер на българското образование. Показателен момент, който обслужвал националните интереси срещу опитите за отнемане на училищното ръководство от българските общини, е изтъкването, че в САЩ успехите са постигнати въпреки децентрализацията на учебното дело[65].

В този смисъл дори данните за състоянието и развитието на просветата в цивилизования свят имали не само информационно-познавателна стойност, но и разкривали определени идейни предпочитания и външнополитическа ориентация. В периодичния печат има данни за състоянието на учебното дело в повечето големи европейски страни. Българското общество се запознава с образованието в Англия, Франция, Германия, Австро-Унгария, в Швейцария, Белгия и Норвегия и често с образователната система на САЩ. Съвсем естествен бил и значителният интерес към учебното дело в Русия, макар че за цариградската преса това не било най-удобната тема[66]. Все пак не толкова политическите обстоятелства са определяли изтъкването на неговите недостатъци. Като се абстрахираме от русофобството на в. „Турция“, мнението му за връзката между образованието и военните бюджети звучи напълно съвременно. „Културните народи се познават не само по броя на грамотните — пише вестникът,— но и по средствата, които отделят за военни цели.“[67] По-нататък вестникът изтъква, че по този показател Турция и Русия били твърде зле за разлика от САЩ. На същото мнение е и един друг вестник, твърде далеч от „Турция“ не само по мястото на издаването му, но най-вече по своята политическа ориентация. Това е вестникът на едрата емигрантска буржоазия в Букурещ, русофилският „Отечество“. „В САЩ — пише „Отечество“ — народното образование отнема от военните разноски всичко, което те отнемат от образованието в Европа.“[68]

От друга страна, като свързва образованието с всестранния напредък на всяка държава, П. Р. Славейков, перифразирайки фон Молтке, вижда в победите на Прусия над Австро-Унгария и Франция заслуга на по-добрите пруски училища[69]. Не случайно сред българската културна общественост с най-голямо уважение се ползвали образователните системи на Швейцария, Германия и особено на САЩ[70]. Това уважение се определяло не само от действително високата им стойност през миналото столетие. През третата четвърт на XIX в. идеал за народовластие на прогресивна Европа били буржоазнодемократичните републики, като САЩ и Швейцарската федерация. Затова предпочитанията към техните образователни системи са обясними. По-интересното е, че тези предпочитания са споделяни от повечето вестници и списания, независимо от тяхната идейно-политическа ориентация. Това е едно свидетелство за демократичните възгледи на българската възрожденска общественост не само по въпроса за устройството на учебното дело, но и за организацията на цялостния обществен живот.

Тъкмо от края на 60-те години, когато българското образование вече постига видим прогрес, то е подложено на твърде сериозна критика. Това е интересен момент, пряко свързан със зрелостта на българския обществен живот от това време и с позициите на неговите най-изявени дейци. Постепенно се преодолява сантименталното отношение към народните дела, което, подтиквано от иначе благородния стремеж към общо съгласие, водело след себе си до безкритичност и недооценяване на слабостите. Не случайно Л. Каравелов излиза във в. „Независимост“ със специална уводна статия, посветена на нуждата от критика. „Някои смятат — пише той,— че всяко народно или обществено дело трябва да се хвали“ и като акцентира върху отговорността на журналиста и необходимостта от висок обществен критерий, продължава: „За да накараме народът си да чете нашите книги и изпровожда децата си в училищата, ние сме длъжни по-напред да му докажем, че науката е свещена, че училището е храм, че книгата е мъдрост и че истината е най-високият разум.“[71]

Повишената критичност към българския обществен живот, в това число и към учебното дело, разкрива едно ново отношение към действителността, в което нямало място за доволство от постигнатото, щом то не отговаряло на изискванията на времето. Така от края на 60-те години до Априлското въстание в периодичния печат се отбелязва, че българското учебно дело страда от сериозни недостатъци, които задържат правилното му развитие. Сложният комплекс от причини за неудовлетворението на обществеността от неговото състояние има за основа отношението към същността на българското училище и значението му за бъдещето на нацията.

Критиката се движи в две посоки. Първата води към един общ поглед върху състоянието на учебното дело, върху насоките, които то следва в своето развитие. Другата се проявява в конкретното, в информацията и преценката за положението на училищата в отделните селища. И в двата случая, особено във втория, критиката е отразявала обективни недостатъци, но понякога е изпълнявала само ролята на катализатор в общинските борби; често материалите в различни вестници си противоречат и дават противоположни оценки за състоянието на някои училища, за дейността на отделни учители.

Това е една от особеностите на периодичния печат като исторически извор. От една страна, той информира за всички значителни събития на своето време и по този начин най-пълно отразява духа и проблемите на епохата. Но от друга страна, неговата неизменна обвързаност към определена идеология и службата му на партиен говорител водят понякога до необективност, до пристрастност, дори до съзнателна дезинформация. В този смисъл от материалите във възрожденската преса, посветени на учебното дело, безспорни са общите, оценяващи цялостното му състояние. Тук различията в оценките са диктувани не от лични пристрастия или от политически комбинации, а от различия в цялостните концепции за неговото развитие.

От края на 60-те години и училището като всички национални институции става обект на идейна борба. Българската възрожденска общественост била неудовлетворена от състоянието на учебното дело именно поради мястото, което му отреждала в развитието на националната революция. И точно тук се разделят мненията на различните нейни представители. Полемиката между привържениците на въоръженото революционно действие и тези на мирната обществена еволюция е принципна, като противоречията не се определят от различни оценки за състоянието на учебното дело. Много вестници, дори най-спокойните по тон, като „Право“ и „Напредък“ или пък туркофилският „Турция“, го критикуват не по-малко рязко от революционния емигрантски печат[72]. За „еволюционистите“ прогресът в развитието на българското училище бил най-прекият път към достигането до високо национално културно равнище — необходимата база за желаните обществено-политически промени. Ето защо те виждат изхода за подобряване на състоянието на учебното дело в преодоляването на някои несъгласия и постигането на социална хармония, в създаването на добра организация, в най-рационалното използване на чуждия опит и още ред прогресивни по дух предложения.

От своя страна революционерите-демократи също безкомпромисно защитават самостоятелността на националната просвета, изказват своето мнение за най-правилното устройство на българските училища, сочат добрите примери на някои чужди страни. И за тях националното училище е свята част от българския обществен живот, но неблагополучията в неговото състояние са виждани като още едно доказателство, че вярната посока за развитие на националната революция е означена единствено от символите на революционното съзаклятие. „По мнението на правителството българското образование е гроб за турското владичество, а българските учители не са нищо повече освен революционери, които подкопават гнилото здание на Високата порта" — пише в. „Свобода"[73], а „Независимост" добавя: „Какъв напредък може да бъде под управлението на такова едно правителство, дето и самите правителствени мъже нямат ни образование, ни възпитание, ни здрав човешки разум!... И така учението е свързано с материалното богатство, материалното богатство е свързано с правителствените учреждения, а правителствените учреждения са тясно свързани със свободата. В деспотските държави не може да се развие ни търговия, ни образование, ни литература, ни богатство, ни култура..."[74]

Макар идейно-политическите противоречия по отношение на българското училище да се разгарят от края на 60-те години, тяхното начало е свързано с името на Раковски и 1855 г. Тогава той формулира своето ново идейно кредо — пътят към свободата минава „през пресата и сабята", т. е. българското освобождение може да бъде извоювано само чрез единодействието на революционна пропаганда и въоръжена борба.

След Кримската война Раковски е голямото явление в българската общественополитическа мисъл, чиято поява придава нови политически измерения на националноосвободителното движение. Може би най-ярката енциклопедична личност на нашето Възраждане, той съчетава революционната си дейност с научни и книжовни занимания, а до проблемите около „голямата политика" стои постоянната му грижа за културния напредък на българския народ[75]. Неговото „неистово родолюбие" се проявява и в изключителното внимание, което отделя на просветата. Не случайно Раковски винаги свързва борбата за независима българска църква с борбата за безпрепятствено развитие на националното училище.

„Просвещение, млади българи, просвещение на всяка добрина и благополучие е корен, а невежеството на всяка злина и всяко злополучие е извор" — пише Раковски в „Горски пътник"[76]. Тези редове не са чужди на общия патриотично-революционен дух на поемата, защото Раковски не противопоставя революционната борба на просвещението, на училището. Според него напредъкът на нашия народ може да бъде резултат само от съединяването на мъдростта с храбростта. В своите представи за българското училище Раковски го вижда дълбоко национално по дух и реално по характера на обучение[77]. Но той отива още по-далеч, като свързва училището с подготовката на народа за бъдещата революция. Не случайно един от идейните му противници — Т. Икономов, ще напише: „Вместо да приготовлява дейци в духа на Раковски и други подобни духове училището трябва да приготвя хора, готови да слугуват на обществото, а не на фантазиите си. То трябва да учи само онова, що е полезно всекиму доброго человеку, а не що е полезно само на неколцина."[78] В случая Икономов се противопоставя не срещу характера на „училището на Раковски", а срещу задачите, които то си поставя. Със своята позиция сам Т. Икономов е един от най-добрите примери, че противоречията между най-значителните представители на общественополитическата мисъл по отношение на народното образование са отражение на основното противоречие — за пътя, който трябва да следва националната революция. Той се противопоставя на възпитанието в „духа на Раковски" по същото време, когато развива смелите си и напълно съвременни идеи за устройството и програмата на българските училища. В стремежа си да доближи училището до потребностите на българския живот по въпросите за характера на образованието Икономов застава фактически до Раковски, а по-късно е близо и до Каравелов и Ботев[79]. Дори в стремежа си да направи българското образование напълно светско и реално, той, макар и бивш семинарист, се обявява срещу включването на богословието като отделен учебен предмет. Очевидно основните противоречия между Раковски като идеолог на революционната демокрация и Т. Икономов като застъпник на реформаторската политика на „легалните средства“ определят и противоречието им по отношение на „духа“ на българското училище.

Особено ярко идеята за свързването на училището с революционната борба се проявява от края на 60-те години, когато революционните среди обединяват силите си, а тяхната идеология създава своя постоянна трибуна чрез вестниците на Л. Каравелов и Хр. Ботев. Впрочем те двамата са и най-ярките представители на педагогическата мисъл сред революционерите-демократи в този период[80]. Определено може да се твърди, че Каравелов и Ботев са вземали отношение по всички текущи и основни проблеми на българското учебно дело. Техните възгледи за характера и устройството на българското училище са сходни. И Каравелов, и Ботев са за изграждането му на народностна и демократична основа, за запазване на неговата самостоятелност и за възпитание в патриотичен дух, за светско и реално обучение, съобразено с националните нужди и научните и културни достижения на съвременния свят. Подобни са и възгледите на голямата част от българската културна общественост. Това, което отличава от тях Каравелов и Ботев, е стремежът им за пряко свързване на училището и просветата с делото на революцията.

Различията в техните цялостни позиции на революционери–демократи намират израз и в просветната област при отношението към взаимовръзката просвещение–революция. Докато Ботев е категоричен в убеждението си, че единствено националното освобождение ще открие пътя към пълноценното и трайно културно развитие, Каравелов проявява известна непоследователност. След забележителното му втурване в българския обществено-политически живот към средата на 60-те години едва в последните две-три години преди смъртта си, години на болест и болка от понесените загуби в борбата, той отдава предпочитанията си на една обща национална просвета. Преди това, без да отделя обществения напредък от умственото развитие – едно наследство от привързаността му към идеите на Бокл и Дрепер, Каравелов поставя акцента върху пряката революционна просвета [81]. Дори през лятото на 1874 г., когато революционното движение изпада в криза, а сам той не крие неверието си в силите на народа, от което бил обхванат, Каравелов отново дава революционно решение на въпроса за същността на българското училище. По повод свикването по това време на учителски събори от Българската екзархия Л. Каравелов отбелязва, че основните въпроси на съборите трябва да бъдат: 1. За кого и за какво са потребни български училища. 2. Каква трябва да бъде целта на тези училища. 3. Какви последствия трябва да се очакват от тези училища[82]. А в отговора, който сам дава на тези въпроси, той подчертава, че училището трябва да подготвя не само честни, работни, способни и щастливи граждани, а преди всичко хора свободни.

Като идеолози на българското националноосвободително революционно движение. Каравелов и Ботев изразяват мнението на всички революционни среди — вън и вътре в страната. И ако в техните публикации доминират богатата култура и стремежът към конкретен исторически и политически анализ, връзката между училището и революцията е изразена простичко, но също така точно от един от неуките български войводи — дядо Ильо. По спомените на П. Берковски, той смятал, че „бъдещите наши учители трябва да знаят добре да стрелят, за да преподават това изкуство на самите ученици като наука, иначе те не щели да отговарят напълно на своето свето учителско звание“[83].

Обществената позиция, която пряко свързвала възможностите за пълноценно развитие с конкретните условия на живот, достига своя краен израз във в. „Знаме“. Още в първия си брой, в уводната статия Ботев пише: „Цяло половин столетие вече става, откакто ние броихме епохата на нашето възраждение и при сичкия видим прогрес в образованието и в развитието на известна една част от народът, ние, при сичкият си оптимизъм, не можем да забележим решително никакво улучшение в неговът многострадален живот... Причината е тая, че както за сяка една личност отделно, така и за цял народ въобще преди всичко е потребно такова едно условие, което човечеството нарича свобода и за което и у нас даже е пролеяно немалко едно количество кръв и мастило. А ако е това така, то как щем ние да придобием тоя неизбежен и досега още не напълно разбран атрибут на човешкото щастие? Чрез наука ли? Чрез образование ли? или чрез оная просяшка песен, която са пели, па и досега още пеят множество поробени и образовани народи?“ Така за Хр. Ботев — най-последователният и ярък изразител на идеите на революционната демокрация — общонационалният напредък, в това число и на просветата, има единствено смисъл, възможен е благодарение на свободата и е равнозначен единствено на нея[84].

Очевидно противоречията между привържениците на въоръженото революционно действие и обществената еволюция по отношение на общата оценка за състоянието и бъдещето на българското учебно дело са отражение на основното противоречие между тях — за избора на пътя, който трябвало да следва националноосвободителното движение. Независимо от идейно-политическите различия, които противопоставят отделните групировки сред българската общественост през третата четвърт на миналото столетие, в областта на националната просвета тя е фактически обединена от една обща национална позиция. Нейна същност е убеждението, че пълноценното развитие на българското учебно дело е възможно единствено чрез категоричното му приобщаване към прогресивните образователни идеи на буржоазния свят, чрез отрицанието на старото и чрез коренното изменение на условията, в които се развива българското училище.

Забележителната роля на българското учебно дело за общественото развитие намира израз през третата четвърт на миналия век и чрез включването му в националната празнична система. Това става чрез изтъкването на българската просвета и новите училища конкретно като наследници и продължители на непреходното велико дело на славянските първоучители — братята Кирил и Методий.

За пръв път празникът е отбелязан като училищен през 1851 г., когато по идея на Н. Геров българско училище в Пловдив е наречено „Св. св. Кирил и Методий“[85]. Редовното празнуване на 11 (24) май започва през 1857 г. в Пловдив, Шумен, сред българите в Цариград и вероятно в Лом. През следващите 3—4 години денят на солунските братя се превръща в училищен празник за десетки от най-развитите селища във всички български области: Копривщица, Карлово, Калофер, София, Велес, Скопие, Русе, Свищов, Стара Загора, Сопот, Видин, Чирпан, Габрово, Елена, Казанлък, Пазарджик, Панагюрище, Сливен, Горна Джумая (Благоевград), Варна, Тулча, Охрид, Прилеп, Битоля, Солун, Лозенград, Одрин, Устово, Серес, Враня, Велико Търново и мн. др. Десетки български училища и десетки църкви са наречени „Св. св. Кирил и Методий“. По същото време празникът е трайно възприет и от българската емиграция в Румъния и Русия, празнуван е редовно от българските ученици и студенти в чужбина, дори от заточениците в Диарбекир[86].

Съществуват сигурни сведения, че за около две десетилетия 11 май (24 май) е празнуван в 135 селища в българските земи и сред емиграцията на север от Дунав, но тази цифра едва ли отразява техния точен брой[87]. Вероятно денят на славянските първоучители е бил честван в още десетки по-малки селища, но това е останало недокументирано.

Масовото възприемане на празника като общонационален е ярко доказателство за бързо протичащия по това време процес на национална консолидация. Характерно е, че този нов празник, превърнат в символ на жаждата у българина за просвета и наука, неизбежно се свързва с главните политически задачи на националното движение — културното обособяване, църковната независимост и политическото освобождение. Още през този период денят на славянските първоучители става любим общобългарски празник. Неговото културно-политическо значение е най-вярно изразено от Хр. Ботев, който нарича 11 май „... празник на нашето историческо възраждение, ... който ни напомня нашето преминало и настояще, и празник, който трябва да ни въодушевлява с идеята за пълно духовно и политическо освобождение“[88]. Неговата непоколебима вяра в изключителното патриотично значение на празника, свързал завинаги училището с народното бъдеще, националната просвета с най-светлия български идеал, с особена категоричност прозвучава в заключителните думи на една специално посветена на този ден статия: „11 май — пише Ботев — скоро ще да бъде празник на нашата революция и на нашата свобода“[89]

БЕЛЕЖКИ КЪМ ТРЕТА ГЛАВА

[1] И в миналото (Б. Пенев, М. Арнаудов и др.), и сега (Хр. Христов, Н. Генчев) са прокарвани мнения за изтегляне на горната граница на възрожденската епоха към войните в началото на XX век, тъй като положението на българското население в неосвободените области практически остава непроменено. Тази постановка има своите сериозни аргументи, но цялостното развитие на Балканите след 1878 г. предизвиква и съществени възражения срещу нея. Тъй като въпросът е дискусионен и пряко не засяга нашата тема, тук се придържаме към общоприетата горна граница на епохата.

[2] Предложената схема се разминава с периодизацията на националноосвободителното движение, според което Кримската война е начало на нов етап в осъществяването на националната революция. Тази война, чиито последици имат сериозно влияние не само върху политическото,

но и върху цялостното българско обществено развитие, не притежава обаче белезите на събитие — граница в осъществяването на просветното движение. По отношение на културно-просветната сфера тя изиграва ролята на катализатор в историческия процес и повдига на по-висока степен вече съществуващи стойности.

[3] Тук се спираме само върху ролята на патриотичното българско духовенство, борещо се за независима българска йерархия, и впоследствие на дейността на Българската екзархия за развитие и защита на новобългарското училище. За развитието на църковнонационалната борба вж. Ников, П. Възраждане на българския народ. Църковнонационални борби и постижения. 2-изд. С., 1971; Маркова, З. Българското църковнонационално движение до Кримската война. С., 1976; Русия и българският църковнонационален въпрос 1856—1864 г. ГСУ ИФ, 70 (1976), 1980.

[4] Бозвели, Н. Съч. под ред. на Ст. Таринска. С., 1968; Арнаудов, М. Неофит Бозвели. Живот, дело, епоха. С., 1971; Радкова, Р. Неофит Рилски и новобългарската култура. С., 1975.

[5] Цит. по Ников, П. Цит. съч., 87—88.

[6] НБКМ — БИА II А 4599.

[7] Цит. по Стоянов, З. Записки по българските въстания. 2-изд. С., 1942, с. 271.

[8] Македония, 5, № 6, февр. 1871; Право, 5 № 39, 1871; Свобода, 3, № 2, авг. 1871; Век, 1, 29 юли 1874.

[9] Напредък, 1, № 18, окт. 1874.

[10] Свобода, 2, 13 март 1871; Независимост, 4, 28 апр. 1874.

[11] За социалното и идейното разслоение в българското общество вж. История на България. Т. 1. С., 1963; Гандев, Хр. Проблеми на Българското възраждане. С., 1976; Косев, Д. Класовите отношения в България през Възраждането. — ИПр., 7, 1951, №4—5; Христов, Хр. Българските общини през Възраждането. С., 1972; Гандев, Хр. Априлското въстание. С., 1976; Косев, К. За капиталистическото развитие на българските земи през 60-те и 70-те години на XIX в. С., 1972; Тодоров, Г. Социалнополитическата обусловеност на Априлското въстание. — В: Априлското въстание. С., 1966; Дискусията за ролята на българската буржоазия в националноосвободителното движение. — ИПр., 1977, № 1, 2, 3, 4, 5—6; Генчев, Н. Българското възраждане. С., 1978 и др.

[12] Гандев, Хр. Априлското въстание, с. 45.

[13] Пак там, с. 65.

[14] Ролята на българския периодичен печат през Възраждането е обект на многобройни проучвания. Вж. Боршуков, Г. История на българската журналистика. С., 1965; Бобчев, С. С. Преглед на българския периодичен печат. Пловдив, 1894; Пундев, В. Периодичният печат преди Освобождението. С., 1930; Мишев, Д. Възраждане чрез печата. — В: България 1000 години 927—1927 г. С., 1930; Стоянов, д-р Ст. Поява и развой на българския периодичен печат. С., 1936; Андреев, д-р Б. Начало, развой и възход на българския печат. С., 1946; Върхове на българската журналистика. Т. 1. С., 1978.

[15] Ванков, Н. История на учебното дело в България. Ловеч, 1903, с. 130.

[16] Генчев, Н. Франция в българското духовно възраждане. С., 1979, с. 276; Ванков, Н. Френският език у нас — въвеждане, разпространение и предпочитание. — УПр., 36, 8, 1937; Клев, Н. Разпространение на френския език сред българите и на френската преводна литература в България през Възраждането. — ГСУ Фак. по класически и нови филологии, 23 (1978), 1982.

[17] Български книжици, 1, №16—24, 1858; България, 1, № 4 и 6, апр. 1859; Раковски, Г. С. Неколко речи о Асеню Первому, великому царю болгарскому и сыну му Асеню второму, у Белградь, 1860, 82—84.

[18] Български книжици, 1, № 17, септ. 1858; 2,8 апр. 1859.

[19] Български книжици, 2,8 апр. 1859.

[20] Български книжици, 1, 21, ноем. 1858.

[21] България, 2, 57, апр. 1860.

[22] За действията на Александър Екзарх вж. НБКМ—БИА II А 5485 (Мемоар до император Николай I, 1. 1847); Генчев, Н. Франция в българското..., 91—97; Клев, Н. Цит. съч., 70—75; Шарова, КР. Българският политически център в Париж през 40-те години на XIX век. — В: В чест на акад. Хр. Христов. С., 1976; БИА — II А 5520 (Писмо от С. Линдън от III.1848 г. — отказ за отпускане на английски държавни средства за българската просвета), и II А 5518.

[23] Генчев, Н. Франция в българското..., с. 229. Българската национална просвета и Русия. — ГСУ ФИФ, 66 № 3, 1972—1973, с. 229.

[24] Светник, 1 № 34, септ. 1863.

[25] Българска пчела, 2, № 20, окт. 1864.

[26] Гайда, 1 № 17, окт. 1863.

[27] БИА II В 3642.

[28] Право, 5, № 42, 1872; БИА II А 1700.

[29] БИА II А 1727 (Видин).

[30] Свобода, 1, № 11, ян. 1870.

[31] Материали за историята на учебното дело в България. № 1. С., 1925, с. 82.

[32] Свобода, 1, 11 ян. 1870.

[33] Съветник, 2, № 37, дек. 1864; Гайда, 2, № 18, дек. 1864; Право, 8, № 35, XI, 1874.

[34] Право, 8, № 25, септ. 1874.

[35] Право, 7 № 2, март 1872; Ванков, Н. Цит. съч., 130–131; Читалище, 1, 1870, № 6.

[36] Берович, П. х. Буквар с различни поучения, 1824, с. 20; История на образованието и педагогическата мисъл в България. Т. 1. С.,1975, 295–300.

[37] Училище, 5, № 16, ян. 1876; Право, 7, № 2, март 1872; Напредък, 1, № 45, 1875.

[38] История на образованието..., 298–300.

[39] Летоструй, 2, 1870, с. 147 др. Това е лесно обяснимо, като се има предвид, че списанието е издавано във Виена; Ježek, E. Bulharšti studenti na Taborských školach v letech 1868-1878, Tabor, 1970, с. 77;
Топузов, Ив. Земеделските училища в Табор и Крижевац. С., 1959, 13–14.

[40] Okresni archiv — Tabor (Каталози на гимназията); Ježek, E. Цит. съч., с. 78.

[41] Вж. Независимост, 3, 41, авг. 1873.

[42] Т. Бурмов е редактор на „Български книжици“ през 1860–1861 г.; вж. Боршуков, Г. Цит. съч., с. 112; Съветник, 1, № 34, септ. 1863 — тази позиция се проявява и в споровете за чуждите езици в българското училище. Т. Бурмов защитава изучаването на църковнославянски. — Време, 1, № 5–7, септ. 1865 (полемиката с Т. Икономов).

[43] „Цариградски вестник“ е задълго единствена трибуна по въпросите на просветното и училищното развитие на българската интелигенция. В него се появяват само отделни материали, застъпващи линията за „хуманитарна“ насоченост на българското учебно дело, а преобладават материалите в подкрепа на реалното образование, отговарящо на житейските нужди на момента.

[44] АИИ БАН, кол. IX — Рачински до Лобанов (АВПР, ф. п. к., 1860, д. 1612 л. 2).

[45] България, 3,9 юни 1862.

[46] АИИ БАН, кол. IX — Рачински до Лобанов (АВПР ф. п. к. 1861, д. 1613 л. 78); АИИ кол. IX — Рачински до Лобанов (АВПР ф. п. к. д. 1612 л. 12–14, л.30–31); Стоянов, М. П. Р. Славейков и протестантската пропаганда. — Родина, 3, 1941, № 3, 90-98; Македония, 2, № 50, ноем. 1868.

[47] България, 4, № 9, юни 1862.

[48] Македония, 2, № 11, февр. 1868; 2, № 50, ноем. 1868; 3, № 16, март 1868; Дунавска зора, 2, № 38, юни 1869; Турция, 2, № 6, 21 ноем. 1866.

[49] През 60-те и началото на 70-те години на XIX в. сред руската общественост се разгаря спор между „класици“ и „реалисти“. Въпреки че позицията на реалистите била защитавана от широк кръг от руската интелигенция (научните среди, революционерите-демократи, прогресивните демократично настроени педагози, военните, съзнаващи необходимостта от модернизация на Русия), на практика връх взела реакционната — „класическа“ и аристократическа линия в образованието с най-ярък представител министърът на просвещението граф Д. А Толстой, за известно време едновременно и оберпрокурор на Св. Синод. Това отговаряло на цялостното настъпление на реакцията в страната, ярко проявено от средата на 60-те години. Вж. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. Т. 2. М., 1976, 30–32 сл. Вессель, Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в Росии. М., 1959, 20–25.

[50] Освен редакторът на вестника Н. Генович, който отделял значително място за проблемите на учебното дело, сред лоялната към правителството интелигенция изпъкнали с добрата си професионална подготовка учителите Н. Михайловски и Т. Шишков. На вестника сътрудничели в различно време и Т. Икономов, П. Р. Славейков и други общественици, чужди на политическата линия на лоялния реформизъм.

[51] Československa vlastivěda, dil X. X. Osvěta. Praha, 1931, 124–126.

[52] Пак там, с. 127; ОА — Tabor (Каталозите).

[53] Летоструй, 2, 1870.

[54] Право, 7, № 2, март 1872.

[55] Свобода, 2, № 32, ян. 1882.

[56] Бончев, Н Съч. С., 1983. Нешо Бончев. С., 1939.

[57] Периодическо списание, 1, № 3, 1870.

[58] Вессель, Н. Х. Цит. съч., с. 43.

[59] Свобода, 2, № 4, окт. 1870; Училище, 3, № 3, 1873.

[60] Училище, 4, № 17—18, 1874—1875; Напредък, 9, № 18, 1874; 9 № 23, 1875; Независимост, 3, №41, 1873; 4, №41, 1874; Знаме, 1, № 1, 2, 6, 9, 10, 1874—1875 и др. Македония, 5, № 6, февр. 1871; Право, 5, № 39, 1871; Свобода, 3, № 2, авг. 1872; Век, 1, № 29, юли 1874.

[61] Свобода, 2, № 13, февр. 1871; Независимост, 4, № 28, апр. 1874; Будилник, 1, № 2, май 1873.

[62] Читалище, 2, № 18, 1872.

[63] Отечество, 2, № 77, февр. 1871 др.; Македония, 5, № 35, септ. 1871; Право, 5, № 5, март 1870; Училище, 2, № 7, 1871; Училище, 3, № 4, 1873.

[64] Македония, 2, № 12, 1868; Македония, 1, №46—47, окт. 1867; Век, 1, № 47, септ. 1874; Дунавска зора, 1, № 3, 1867.

[65] Македония, 5, № 3, септ. 1871.

[66] Читалище, 2, 1871; № 19, Век, 1, № 15, апр. 1874; 1, № 2, ян. 1874; Ръководител на основното училище 1, № 11, юни 1874; Летоструй, 7, 1875; Училище, 5, № 6, 7, 1875 и др.

[67] Турция, 8, № 14, 1873.

[68] Отечество, 2, № 74, ян. 1871.

[69] Македония, 5, № 35, 1871.

[70] Македония, 1, №49, 1867; 4, №79, 1870; 5, №3, 5, 10, 1871; Македония, 6, №2, 1872, Читалище, 1, 1870; № 15, 2, 1871, № 18, 19, 20; Отечество, 2, № 60, окт. 1870; Турция, 8, № 5, 14, 1873; 9, № 21, 1874; Училище, 1, № 10, 1871; Свобода, 3, № 2, 1872; Знание, 1, № 24, 1875 и др.

[71] Независимост, 3, № 31, апр. 1873.

[72] Право, 5, № 17, 1870; 6, № 29, септ. 1871; 7, № 1, 1872; 8, № 24 март. 1873 др.; Напредък, 1, № 7, авг. 1874; 2, № 39, апр. 1875 др.; Турция, 1, № 5, авг. 1874; № 45, апр. 1865; 7, № 4, март 1871.

[73] Свобода, 1, № 46, септ. 1870.

[74] Независимост, 3, № 31, апр. 1873.

[75] Арх. Г. С. Р. Т. 1. 1952; Трайков. В. Раковски и балканските народи. С., 1971; Трайков, Н. Г. С. Раковски по оценката на чужденците. — Зора, 15, № 422, авг. 1933; Пенев, Б. Г. С. Раковски. С., 1917; Сб. Г. С. Раковски. Възгледи. Т. 1; Боршуков, Г. Журналистиката на Г. С. Раковски... — ГСУ ФФ, 1, 8, С., 1963.

[76] Раковски, Г. С. Горски пътник. Н. Сад. 1857, с. 279.

[77] Българска старина, 1, № 1, 1856, 16—17; Български вероизповеден въпрос. Букурещ, 1864, — В: Съч. на Г. С. Раковски. С., 1922, с. 511.

[78] Турция, 3, № 1, юни 1866.

[79] Турция, 2, №8—16 сл., септ.-ноем. 1865; Жечев, Т. Тодор Икономов. С., 1975, 55—56.

[80] Раковски, Каравелов и Ботев за образованието и възпитанието. Предговор от Н. Чакъров. С., 1965; Ерихонов, А. С. Педагогические идеи Л. Каравелова. — Советская педагогика. Т. 22, 5, 1965; Димитров, М. Идеологията на Хр. Ботев. — В: Събр. съч., т. 1.

[81] Шарова, Кр. Л. Каравелов и българското освободително движение. 1860—1867. С., 1970.

[93] Независимост, 4, № 41, юли 1874.

[83] Берковски, П. Из възпоменанията ми. Лом, 1894, с. 20.

[84] Знаме, 1, № 1, дек. 1874; Знаме, 1, № 10, март 1875.

[85] Доросиев, Л. Цит. съч., с. 34.

[86] Най-многобройни сведения за празнуването на 11 (24) май дава възрожденският периодичен печат. Азбучен списък-хронология на празника вж. Йонков, Хр. Празникът на Кирил и Методий по време на Българското възраждане. — ИИИ, 14—15, 411—429.

[87] Цит. по Йонков, Хр. Цит. съч.

[88] Знаме, 1, № 15, 9 май 1875.

[89] Пак там.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

ОПИТИ ЗА ДЕНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ НА БЪЛГАРИТЕ ЧРЕЗ УЧИЛИЩЕТО И СЪПРОТИВАТА СРЕЩУ ТЯХ

БЪЛГАРСКАТА НАЦИОНАЛНА ПРОСВЕТА СРЕЩУ АСИМИЛАТОРСКИТЕ ДОМОГВАНИЯ

Изключителното значение на училището при формирането на националното съзнание било отлично разбирано както от водещите среди в българското общество, така и от всички чужди сили, преследващи определени политически цели на Балканите. Показателно е, че Великите сили се насочват към укрепване на влиянието си чрез една постоянно усилваща се активност в културно-просветната област, а някои съседни държави превръщат тъкмо учебното дело в поле за конкретна изява на своите политически домогвания; пак там се проявява и един от най-амбициозно замислените планове на османската власт за пресичане на българския национален подем. Всичко това е лесно обяснимо на фона на политическата практика в новата световна история, която разкрива намесата в просветното развитие на една или друга нация като предпочитан и най-резултатен начин на действие за осъществяването на експанзионистични цели по мирен път. От друга страна, съпротивата срещу тези действия е показателна както за жизнеността и степента на развитие на засегнатата нация, така и за политическата зрелост на обществените сили, които я ръководят.

Конфликтът, предизвикан от експанзионистичните амбиции спрямо българските земи, в който залог било не толкова териториалното единство на българския народ, колкото бъдещото съществуване на значителни негови части като български по своето етническо самосъзнание, открито се разразява от 40-те години на XIX столетие. Особено остър обаче той става през 60-те и 70-те години. Зараждането и развитието на междунационалните противоречия на Балканите съвпада по време с укрепването на националните буржоазии във възстановените балкански държави и с постепенното утвърждаване на активна националистическа насоченост на техните политически програми. Така граничещите с Гръцкото кралство и със Сръбското княжество български области стават постоянен обект на техния настъпателен интерес.

Едно сравнение между аспирациите на тези млади балкански държави към български земи и население сочи, че стремежът на Цариградската патриаршия и гръцката буржоазия да пренесе далеч на север границите на гръцкия етнос е със значително по-стара дата. Гръцките домогвания са не само хронологически по-рано изявени от сръбските, но и значително по-целенасочени, по-организирани и затова несравнимо по-опасни за българското население в застрашените от чуждата пропаганда области. Общата историческа съдба на българите и техните съседи позволява тези домогвания да се проявяват във всички житейски сфери, но поради гръцката власт над духовния живот на българите те са най-мощни и целеустремени в религиозната и културно-просветната. Така училището се превръща в една от най-конфликтните точки на сблъсъка между гръцката пропаганда и изявяващата се национална самоличност на българите.

Значението на новобългарското училище, на езика и писменото слово особено нарастват в ролята им на противодействие срещу традиционните позиции на гръцката образованост. Със своето несравнимо по сила въздействие българската просвета се превръща в първостепенен фактор за възпитание в национален дух, който естествено подхранва и самото църковнонационално движение. Всъщност борбата за национално българско училище се води редом с борбата за независима българска църква и при пълното единство на цели и интереси те не само взаимно се подпомагат, но понякога се и сливат в потока на общо провеждани патриотични акции.

Значението на училището в процеса на българското национално обособяване естествено било веднага оценено и в Цариград, и в Атина. Затова противодействието срещу новобългарското учебно дело без особено забавяне било възприето като предпочитан начин за осъществяване на гръцките денационализаторски планове.

По-горе се спряхме на двойствената политика, провеждана от Цариградската патриаршия спрямо зараждащото се новобългарско учебно дело до 40-те години на века. Оттогава Патриаршията заема враждебна позиция към българската национална просвета и нейното противодействие срещу утвърждаването на новите национални културно-просветни стандарти непрекъснато се изостря в зависимост от укрепването на нацията и развоя на църковнонационалното движение. Малко по-късно, но добре организирано, и ръководните кръгове в Гръцкото кралство възприемат тактиката на противодействие срещу усилията на българите за национално обособяване и единение в широките им етнически предели. Впрочем още в средата на 40-те години, при управлението на вожда на „Националната“ партия Колетис, формулираният „стремеж към излизане от собствените етнически граници“ поражда желание за противоборство срещу „славянската опасност“[1]. През 1848 г. водачът на англофилската партия Ал. Маврокордатос, чиято политика била ориентирана към запазване на мира с Османската империя, също активно защитава идеята за създаване на могъща гръцка държава. С по-слаби сили в момента тя трябвало да си осигури привързаността на народите, които смятала да присъедини (в това число и значителна част от българското население). Маврокордатос посочва необходимостта от спечелване на „външния елинизъм“ като една от основните задачи пред гръцкото правителство и набелязва не само общите, но и конкретни насоки за действие в просветната и църковната политика на гръцката държава. Според него е необходимо да се създадат учебни заведения в Кралството, в които да се приемат без разлика „автохтонни и етерохтонни младежи“, а от задачите на специално създаден комитет особено внимание да се отдели на изграждането на училища за младежите извън Гърция[2].

Същевременно в мемоара на Маврокордатос вече е формулирана тезата за „славянската опасност“, за противопоставянето на елинизма срещу славянството. Като сериозен аргумент, подкрепящ необходимостта от специални грижи, той посочва утвърждаването на българско национално самосъзнание сред населението в Тракия и Македония – процес, охарактеризиран като „славянска пропаганда“, поддържана от Русия[3]. Макар развитието на българското националноосвободително движение да е безпокояло най-много гръцките управляващи среди, тяхната бдителност вероятно се е подхранвала и от вече формулираната през 1844 г. сръбска национална програма, опряна също на стремежа за водеща роля на Балканите. И не случайно, както ще видим по-късно, между двете млади монархии са водени преговори за поделяне на османското наследство, но винаги за сметка на българския народ и при пълно пренебрегване на неговите собствени освободителни въжделения и усилия.

Гръцките национални аспирации били пряко свързани и се осъществявали под знамето на прочутата „Мегали идея“, която ратувала за възкресяване на Византийската империя. Дълги години източник на тези романтични националистически въжделения било цариградското висше духовенство и фанариотската прослойка. Като обединителен център на православното християнско население до 40-те години Патриаршията била главен носител на тези идеи. Но с изглаждането на недоразуменията между нея и Гръцкото кралство и последвалото сближение „Мегали идея“ била издигната в Атина като държавна доктрина и средство за разрешаване на националния въпрос[4]. Официалното приемане на тази националистическа програма в Кралството било продиктувано от желанието да се намерят „законни“ претенции към повече балкански области, а тяхното осъществяване да се проектира трайно в бъдещето.

В този смисъл като политическа практика „Мегали идея“ може да се определи като израз на гръцкия буржоазен национализъм, скъсал с революционния национализъм от освободителното движение преди създаването на гръцката държава и поставен в услуга на вече променените функции на гръцката буржоазия и нейната интелигенция[5].

Сближени от общата цел, Патриаршията и кралство Гърция се опитват да я реализират още преди Кримската война чрез действия в просветната област. Но истински преломен момент в просветната дейност на гърците сред християнското население на Европейска Турция настъпва през 50-те и особено през 60-те години. Тогава става ясно, че за осъществяване на своите национални аспирации Гърция трябва да разчита само на себе си, а възможностите за успех по пътя на въоръжената борба са напълно илюзорни. От друга страна, именно през 60-те години църковнонационалната борба на българите навлиза в своята решителна фаза и предизвиква тревогата на водещите гръцки среди.

През 1860 г. атинското Народно събрание разглежда българския въпрос и решава да се укрепят гръцките позиции в българските земи както чрез изпращането на енергични и опитни консули, така и чрез постоянна подкрепа и развитие на гръцката културно-просветна пропаганда.

Загрижеността от растящия национален подем на българите имала особено силен отзвук в Цариград, където се развивали решителните събития от църковната борба. Така през пролетта на 1861 г. няколко видни цариградски гърци решават да създадат дружество, което да има за цел „култивирането и разпространяването на гръцката просвета на Изток“[6]. Основни средства за осъществяването на тази цел наред с научните проучвания били публични сказки, издаване на списание, поддържане връзки с други сходни дружества, издръжка на бедни училища и откриването на нови — мъжки и девически, създаване на библиотеки и на „всяко друго средство, което спомага за постигане на целта на дружеството “[7]. Броят на неговите членове бързо нараствал, като били приемани и задочни членове от Гърция или някои други европейски страни.

Цариградското дружество поддържало връзки с много селища в империята, където основало свои поделения. Между различните дружества, които по-късно се отделили от него, за да специализират и насочат дейността си конкретно, били „Македонското образователно братство“(1871),„Тракийското учеиолюбиво дружество“ (1872) и „Дружеството за образование на жените“. Всъщност те оставали тясно свързани с цариградското дружество, а столицата била и тяхна резиденция[8].

В началото на 60-те години започнали и преки дипломатически контакти между Гърция и Сърбия за уточняване на техните политически намерения в една евентуална антитурска коалиция. Тези преговори са интересни за нас, тъй като двете страни заявяват своите териториални претенции и така очертават най-общо областите за действие на своята пропаганда.

През 1860 г. в Белград пристигнал гръцки пратеник, вероятно за да проучи сръбската готовност за дипломатически контакт, който бил осъществен на отговорно равнище през следващата 1861 г.[9]

През пролетта на 1861 г. започнали тайни разговори в Цариград между гръцкия посланик Рениерис и Ил. Гарашанин, които фактически трябвало да уточнят сферите на влияние върху българските земи [10].Първоначално гръцкият проект предвиждал те да бъдат поделени между договарящите се страни, като земите на юг от Стара планина бъдат присъединени към Гърция, а на север — към Сърбия. Този проект бил мотивиран от Рениерис с липсата на стремеж у българите към политическа свобода, но обективната реалност принудила гръцката страна да приеме сръбското предложение за създаване на самостоятелна българска държава. За нея обаче било отбелязано, че „границите на бъдещата държава да бъдат определени по-късно“[11].Преговорите между двете млади държави останали без реални последици, но те ясно показват стремежа им към господство на Балканите, който ги сблъсква не само с националноосвободителните стремежи на българския народ, но поражда по-късно и противоречия помежду им.

Две години след споменатите преговори(през 1863 г.),изразявайки тревогата на гръцките управляващи среди от засилващото се национално укрепване на българите в южните български земи, гръцкият министър на просветата Николопулос се обърнал към най-видните гръцки учени с призив да посочат средства, с които да се прекрати отдръпването на славяните-християни на полуострова от гръцкия език и образованост и те отново да станат привлекателни за тях[12].

Националното укрепване на българите през 60-те години довежда до преценката, че Тракия е най-застрашена от „българската опасност“. Тревогата на гърците предизвиква значително разширяване на мрежата от културно-просветни, а всъщност и политически дружества. Така били създадени дружества в Пловдив, Одрин, Люлебургас, Варна. Гръцките интереси били насочени дори към северобългарски градове като Шумен и Русе[13].

Сред тези дружества най-значителна била ролята на Пловдивското дружество, ръководено от Михалаки Гюмюшгердан. Този пловдивски първенец бил и един от най-активните членове на Цариградското дружество, а също и посредник при осъществяване дейността на по-късно създаденото „Атинско дружество за разпространяване на гръцка просвета“. Всичко това правело Пловдив център на гръцката пропаганда в Тракия[14].

Успоредно с дейността си в Тракия Цариградското дружество отделяло значително внимание и на Македония. С негово пряко участие били учредени подобни дружества в Негуш, Воден, Струмица, Драма, Кочани, Кавала, Битоля, Крушево[15].

Независимо че още от самото начало на 60-те години правителствените среди в Гръцкото кралство взели мерки срещу „българската опасност“, нейното постоянно усилване наложило създаването на специална организация за противодействие. Така през 1869 г. в Атина било създадено „Дружество за разпространение на гръцка просвета“, което присъединило усилията си към тези на Цариградското[16]. Атинското дружество било създадено с благословията на краля и правителството и сред неговите учредители били изтъкнати личности в гръцкия културен и политически живот. То представлявало удобна форма за осъществяване на държавната експанзионистична политика в земите на север и северозапад от Гърция. Не случайно всички консулски и дипломатически служби били информирани със специално писмо от министъра на външните работи за създаването на дружеството и приканени да му „съдействат напълно в неговото патриотично и общополезно дело“. Така атинското дружество било официално приемано като орган за защита на „националните интереси“. Осъщественото единодействие между правителствените среди, културната общественост и дипломатите, между духовенството и училищните дейтели било определено от чуждите наблюдатели като „едно духовно и социално завоевание “[17]. На практика основната дейност на дружеството била откриването и поддържането на гръцки училища в „застрашените от славянската опасност“ области, в подготовката и изпращането на учители, в издаването и разпространението на гръцка книжнина.

Тъй като не само генералните цели, но и практическите действия на Атинското и Цариградското дружества съвпадали, между тях била осъществена тясна връзка и съгласуваност. Тези две основни политико-просветни дружества, както и десетките по-малки в различните градове на Тракия и Македония, са известни под името „силогоси“. Тяхната основна задача, дори и според гръцките автори, била да укрепват гръцкото национално съзнание в Тракия и Македония и да „предпазват населението от българската пропаганда“[18]. Асимилаторските цели на гърцизма обаче се прикривали под предлога, че дейността на „силогосите била насочена не към българското население, а към т. нар. българогласни гърци , т. е. „гърци“ по произход и национално съзнание, но говорещи български език македонци и тракийци. Така гръцките „силогоси“ се превръщали в основно средство за задушаване на българския национален подем, за прекъсване на естествения процес на утвърждаване на нацията; превръщали се в оръжие за денационализация на българското население[19].

Възприемането на „Мегали идея“ в Гръцкото кралство като държавна доктрина носело историческо оправдание за експанзионистичната гръцка политика. Но плановете на Атина не били лишени от реализъм, доказван от направлението на главните усилия — към Тракия и Македония, за което бил създаден особен Македонски фонд в гръцкия държавен бюджет[20]. Мечтаното господство върху целия Близък изток оставало само идеен фон на целенасочената борба за разширение на етническите граници, която се съсредоточила главно към южните и югозападни български земи.

Гръцките опасения, че от началото на 60-те години „българската опасност" била най-сериозна за Тракия, били напълно основателни, защото с изключение на Югоизточна Тракия и на значителна част от Македония, училищата в българските земи придобиват национален облик значително преди Кримската война. Наистина по това време немалко от тях още не били напълно освободени от гръцкото влияние в образованието, но в тях вече властвал българският език и преподавали български учители. Така борбата за възстановяване на гръцкото просветно влияние в по-голямата част от българската етническа територия била вече изгубена и ръководните гръцки среди разбирали това. В областта на учебното дело тяхното противодействие срещу българските национални стремежи било осъществявано от гръцкото духовенство главно чрез създаване на всевъзможни организационни пречки при разпространяването на училищната мрежа.

Конфликтът между българското учебно дело и гръцкото духовенство в известна степен донякъде следвал развоя на църковнонационалната борба и обективно отразявал нейното състояние. Около средата на 60-те години, когато църковният въпрос все още бил далече от официалното си разрешаване, българите на север от Балкана, в западните области и в по-голямата част от Тракия фактически почти напълно игнорирали властта на Патриаршията и гръцките пречки в учебното дело били окончателно преодолени. Не случайно, отразявайки своеобразната симбиоза между българското учебно дело и църковнонационалната борба, Славейков отбелязва през 1869 г., че „освобождението от гърцизма на много места докара до апатия"[21] (към развитието на националната просвета – б. а. А. Д.).

В случая Славейков прибягва до един прием, често използван от възрожденската журналистика – съзнателното засилване на недостатъците в българския обществен живот, което трябвало да активизира националните сили за по-бързото им преодоляване. Тези редове обаче вярно отбелязват преодоляването на един национален дразнител.

През втората половина на 60-те години на отделни места в страната, дори на север от Балкана, все още имало стълкновения в областта на просветата между привържениците на националното училище и гъркоманите, но те ставали все по-редки и фактически не оказвали вече влияние върху настъпателния ход в развитието на българското учебно дело. Съвсем различно и твърде тревожно продължавало да бъде състоянието на българското учебно дело в Югоизточна Тракия и особено в Македония – земи, където денационализаторската дейност на гръцките управляващи среди била най-силна и добре организирана.

Въпреки че Македония дава един от първите дейци на Българското възраждане, там то се развивало по-бавно и мъчително. Причините за това са не само от стопански характер, но и последица от несравнимо по-силното влияние на гърцизма. Докато в Южното Черноморие и Егейска Тракия това влияние се определяло от разнородния етнически състав, в Македония то било резултат преди всичко от силата на гръцката културна традиция. В непосредствен контакт с изворите на елинизма и смятана за исконна гръцка земя, Македония била подложена на планомерна духовна асимилация. Погърчването на заможните слоеве и на интелигенцията било масово явление и не случайно известните по-късно български родолюбци Д. Миладинов, К. Шапкарев, Гр. Пърличев и други били до средата на века отлични учители по гръцки език. Тук обаче не става дума само за културната традиция. Както бе отбелязано, до 40-те години гръцкият пример имал твърде силно отражение във всички прояви на българския възрожденски процес и прогресивно значение, защото подпомагал укрепването на възходящата линия на общественото развитие, т. е. гръцкото въздействие било исторически закономерен етап в българското буржоазно и национално утвърждаване[22]. По тези причини процесът на национално утвърждаване в крайните южни и югозападни райони се проявява значително по-слабо, отколкото в Централна и Северна България. Въпреки това още преди Кримската война и непосредствено след нея, в много селища в Македония, като Велес, Скопие, Кукуш, Охрид, Прилеп, Щип, Г. Джумая, Неврокоп, Банско и други, са открити български училища[23]. Този процес продължава и се усилва през 60-те години, когато и противодействието на гърцизма става все по-остро и болезнено осезаемо. В тези години борбата на българското население в Македония за свое училище и преподаване на роден език намира обща национална подкрепа. Нейн най-ярък израз дава появилият се през 1866 г. вестник на П. Р. Славейков — „Македония". „Тез дене ще начне да се издава нов един вестник под име „Македония" на гръцки и на български. Целта на този вестник е да приведе в съзнание заблудените в тази страна гъркомани, за развие народното чувство у македонците и да ги приучи на българско четене и български език, още и да служи като проводник на български идеи пред нашите едноверци гърците, които до днес или нищо на знаят, или криво ни разбират, така настроявани от тези, които имат интерес да ги раздражават против нас."[24]

В един от първите броеве на вестника в бележката „Към съотечествениците ни българи" се казва още: „С издаването на този вестник за народа желанието и намерението ни е не само новини да известяваме, но доколкото можем, да се мъчиме, за да всейваме в народния дух начала нравствено-политически, да се грижим, за да го предупазиме от злонамерени внушения и гибелни за него чужди влияния и да гледаме да образуваме в него обществено мнение. При това още да защищаваме правдините на народа си и да отговаряме срещу клеветите и ухищренията на недоброжелателите му, за което сторихме да поместяме някои статии и на гръцки език."[25]

Във в. „Македония" са публикувани 91 текста на гръцки език, в които се обосновава правото на българския народ да има своя самостоятелна църква, да употребява българския език в църкви и училища и се разглеждат въпросите на българското учебно дело. В някои статии се показва, че голямата част от населението на Тракия и Македония е българско и с българско национално съзнание, дават се информации за всестранния живот и борбите на тамошните българи[26].

Общата загриженост за състоянието на националната пробуда в Македония очевидно е заглушавала някои лични противоречия и сред сътрудниците на вестника фигурират имената на Г. Кръстевич (смята се, че е автор на някои от гръцките текстове), М. Балабанов, Т. Шишков и други идейни и политически опоненти на Славейков. До края на своето съществуване в. „Македония“ остава най-последователен и безкомпромисен борец срещу гръцките домогвания в Македония и оказва неоценима морална подкрепа на тамошното българско население. Достойно му пригласят и други български вестници, особено цариградските „Турция“, „Право“, „Напредък“, „Век“, „Източно време“, като последните следят непрекъснато борбата за българска просвета в Македония непосредствено до кървавите събития през Априлското въстание[27].

Всъщност българският периодичен печат отделя внимание на състоянието на учебното дело в най-южните и югозападни български земи още преди и непосредствено след Кримската война. Борбата за българско училище в Тракия и Македония е отразена на страниците на „Цариградски вестник“, „Българска дневница“ и „Дунавски лебед“, „България“, „Съветник“ и „Българска пчела“. Но в този период тя е разглеждана само като част от общата борба на българите за духовно и културно обособяване, за откъсване от властта на Цариградската патриаршия. Все пак и в някои от по-ранните вестници значителните трудности, които изпитвали българските училища в Македония, предизвикват специално внимание. Така в статия, посветена на училищата в Македония, в. „Българска пчела“ предлага построяването на добре уредени училища в Солун и Битоля, които да служат като „светило“ съответно за югоизточната и югозападната ѝ част[28]. Вестникът отива още по-далеч, като дава идея за създаването в Цариград на специално дружество за Македония, което да се грижи чрез развитието на учебното дело за запазването на българската народност – предложение, което виждаме осъществено няколко години по-късно. През същата 1863 г. в. „Съветник“ своевременно съобщава за оживлението в Атина във връзка със споменатия циркуляр на министъра на просветата Никопулус, като посочва опасностите, които той криел за българите в Македония и Тракия[29].

Като изразител на общественото мнение българският периодичен печат оказва неоценима подкрепа на българското население от най-застрашените области в борбата му срещу чуждите културно-политически домогвания. Но по-интересни са конкретните прояви на организирана помощ за тези области. Най-напред тя идва от близките по-значителни центрове на българския културен живот, като Пловдив и Пазарджик. От тамошните българи, особено в лицето на Н. Геров, Хр. Г. Данов, Й. Груев, Др. Манчов и Ст. Захариев, българското учебно дело в Македония получава своите високоценени съветници и покровители. Пазарджишката община и лично Ст. Захариев постоянно се грижели за учебното дело в Неврокопския край, а Хр. Г. Данов и Й. Груев поддържали специални връзки с Прилепската община. В споменатите места, както и в редица други селища чрез тях са изпращани учители, материални средства, учебници и учебни пособия[30]. Пряка връзка в просветната област обаче осъществяват и някои твърде отдалечени едно от друго селища.

Например Русенската община снабдява Охридското училище с необходимите учебни пособия[31]. Освен личните си грижи и помощ за училищата в Македония Н. Геров играе и ролята на посредник в помощта за Македония, осъществявана от Одеското българско настоятелство и Добродетелната дружина в Букурещ[32]. Грижите на тези организации на българската буржоазия за просветата в югозападните български земи намират израз и в изпращането на местни младежи да продължат образованието си в по-добри български училища или в чужбина[33].

От средата на 60-те години, когато борбата срещу гърцизма в Македония и Южна Тракия навлиза в най-бурния си етап, помощта, оказвана на застрашените области, редовно, но без нарочна организация, очевидно не била достатъчна. Необходимостта от по-сериозна съпротива срещу добре организираните и материално осигурени денационализаторски действия на Атина и Цариградската патриаршия изисквала създаването на специална организация за противодействие. Това било най-добре разбирано от многобройната българска колония в Цариград, значителна част от която съставяли македонските българи. В столицата, където българи и гърци живеели в самия водовъртеж на църковнонационалната борба, най-отчетливо отеквали ударите, които българщината понасяла в борбата за своето утвърждаване.

Като израз на обществената си активност, на по-добрите си стопански, културни и политически възможности цариградските българи си поставили за цел създаването на организация, която ще подпомага развитието на общобългарската просвета. Така на 24. III. 1866 г. към българската община в столицата било създадено Българско читалище, което в скоро време станало „център за духовния живот на българите в Цариград, па и в цяло Българско, и скромната му зала — вид парламент за българска просвета"[34]. Цариградското читалище насочва своите грижи към по-бедните български общини, но отделя специално внимание за укрепването на българското национално съзнание в Тракия и Македония. В началото на 1867 г. чрез в. „Македония" то отправя призив до всички родолюбиви българи да му изпращат книги за училищата в Югозападните български земи[35]. Откликнали много общини от различни краища, както и отделни лица, сред които с особено голяма стойност е дарението, направено от Хр. Г. Данов. Книги от Читалището след това са препратени в Охрид, Битоля, Солун, Ресен, Енидже Вардар, Струмица, Неврокоп и др.[36]

Усилената дейност на Цариградското българско читалище е резултат от забележителното активизиране на националните сили през третата четвърт на века. Отчетливо изпъкват и личните заслуги на някои от цариградските българи както за създаването на това културно-просветно огнище, така и насочването на неговите действия към жизнено важните за нацията културно-политически проблеми. Един от ярките примери в това отношение дава П. Р. Славейков — по това време редактор на „Македония" и председател на Читалището, чиято цялостна дейност без съмнение е влияела върху общата загриженост за българското учебно дело в Тракия и Македония.

От 1867 г. Читалището редовно изпращало в застрашените области книги, пари, учебни помагала и вестници, а също така поемало издръжката на учители и свещеници. В своята дейност то получавало значителна помощ от читалищата в редица български селища на север и на юг от Балкана, като Русе, Пловдив, Габрово, Сливен, Тулча, Търново, Казанлък, Свищов, Варна, София, Ловеч, Шумен, Прилеп, Видин, Лом, Плевен, Копривщица, Стара Загора, Карлово, Сопот, Панагюрище, Самоков, Кюстендил, Жеравна, Разград, Търговище, Пирдоп, Лясковец, Горна Оряховица, Дряново, Дупница (Ст. Димитров) и др.[37] През 1869 г. например Цариградското читалище подарило на българските читалища в Македония и някои западнобългарски райони, където по това време се засилило сръбското културно-политическо настъпление, 2834 учебника[38]. По данни на в. „Македония" до края на 1869 г. то получило дарения от 7240 книги и с негова помощ в югозападните български земи били открити нови училища и била осигурена издръжката на добри български учители[39].

Загрижеността на читалищните дейци за просветата на материално затрудненото местно българско население намерила израз през 1868 г. чрез основаването на Българско благодетелно братство „Просвещение". То било създадено по инициатива на П. Р. Славейков, който още през 1867 г. подписал заедно с Н. Богданов „Уведомление—покана" към цариградските българи да подпомагат откриването на училища в околните на столицата български села.

При своето откриване Братството си поставило амбициозната благотворителна задача „да подпомага бедните български училища от всички места на страната", но фактически още от самото начало то се посветило на реалните цели: да открива училища в близките български села, както да подпомага образованието на децата на по-бедните цариградски занаятчии, градинари, млекари и т. н. от Македония и Одринска Тракия[40]. Със свои средства Братството открило училища в близките до Цариград села Вланга, Топ капия, Касъм паша, Чанакча, Айнъл чешма, Тарфа и др.[41]

През 1873 г. Братството вече разполагало със 160 действителни членове и имало 11 отделения на различни места из страната[42]. Отзивчивостта към неговите усилия проличава от публикуваната сметка за 1872—1873 г.[43] Според нея благодетелното братство „Просвещение" вече разполагало с капитал от 99 842 гр., събрани както следва: от вноските на редовните членове —6552 гр.; от помощи, събрани из страната от П. Мусевич (главно в Шумен, Търговище, Русе, Свищов, Търново, Гюргево, Букурещ, Браила и др.),—21 166 гр.; от отделни благодетели — 29 624 гр.; от българските владици — 11 000 гр. и т. н. При следващото си пътуване из други български селища — Стара Загора, Сливен, Нова Загора, Узунджово, Казанлък, Габрово, Копривщица, София, Пазарджик и др., Мусевич (секретар на Братството) събрал още 26 368 гр. Макар и скромни, тези суми са показателни за широкия отзвук и одобрението, което дейността на Братството срещнала сред широката българска общественост.

Въпреки локалността на своите интереси благодетелното братство „Просвещение" редовно изпращало пари, книги и вестници за някои материално затруднени училища в Одринска Тракия и Македония. Особено показателно за далновидната, макар и скромна дейност на дружеството е решението му да поеме издръжката на няколко български младежи от Македония в българското училище във Фенер (Цариград), при условие че след това ще се завърнат в родния край като учители. Сред тези младежи били и бъдещите активни участници в националноосвободителното движение Г. Измирлиев и Тр. Китанчев.

Ожесточеното стълкновение между развиващото се българско учебно дело в Македония и гръцката национална пропаганда, опряна на стабилните там културно-просветни позиции на гърцизма, естествено довело до създаването през 1871 г. в Цариград на друг специален комитет към Българското читалище, наречен Македонска дружина. Появата на тази културно-политическа организация била замислена като средство за противодействие срещу особено активната гръцка Македонска дружина със седалище в Цариград, а единствената ѝ задача била съхранението и укрепването на българското самосъзнание сред македонските българи[44].

Вероятно инициатор за нейното създаване е бил тогавашният редактор на сп. „Читалище“ Лазар Йовчев, по-късно български екзарх под името Йософ I „Гърците — пише той през август 1871 г. — всякога по-добри и по-деятелни от нас, съставиха тия дни едно тяло под име Македонска дружина, за да работи за погърчаването на македонските българи. Не е ли време да направим и ний нещо за противодействие на елинский завоевателен дух?“[45] Непосредствено след тази бележка-покана била създадена и българска Македонска дружина, в чието първо ръководство били включени Л. Йовчев, Г. Груев, Ник. Бракалов, Ст. Брадински, Л. Моравенов и други читалищни дейци. Активно участвувал в нейната дейност и П. Р. Славейков. Практическата дейност на Македонската дружина се състояла в откриването на български училища и параклиси там, където нямало и където гръцката пропаганда била най-силна[46]. Не случайно най-напред усилията били насочени по линията Костур—Солун—Сер, т. е. към южните и югоизточните македонски области, които се намирали в непосредствен досег с изворите на гърцизма. В изключително трудните условия на борбата за национално утвърждаване на българското население положението на изпратените от Македонската дружина български учители се усложнявало от постоянната липса на средства. Съпоставени с целите на Македонската дружина, чието осъществяване ни повече, ни по-малко решавало бъдещето на значителна част от българското население, нейните материални възможности изглеждат смехотворно малки и неспособни за резултатна дейност. В годината на своето създаване например дружината разполагала едва с около 30 000 гр., 1000 буквара и някои други книги — ресурси, разкриващи очевидната неравностойност със силите на гръцката пропаганда, която имала подкрепата на един патриаршески и на един държавен бюджет.

Появата на Македонската дружина веднага предизвикала реакция от гръцка страна, проявена чрез създаването на нови, материално добре обезпечени дружества (силогоси) в различни селища в Македония. Някои от тамошните гръцки „силогоси“ били открити още в началото на 60-те години, но повечето от тях се появили в края на десетилетието и в началото на 70-те години. Първият силогос в Македония бил създаден в Битоля — най-големият център на елинизма в Северна Македония, както самите гърци го наричали. Той се появява още в 1859 г. с цел да противодействува на българския стремеж към национално обособяване, защото вече ясно се чувствувала враждата между българите и Патриаршията[47]. Силогоси били създадени и в Солун (1869), в Сер (1870), в Демир Хисар (1876) и т. н. Един от най-активните бил силогосът (Македонско просветно дружество) в Сер, създаден през май 1870 г. от най-изтъкнатите местни гръцки просветни дейци, духовни лица и търговци. Неговите първи цели били подобряването на гръцката просвета в околността, защото „българската пропаганда ставала все по-опасна“[48].

Всички силогоси в македонските селища поддържали постоянна връзка както помежду си, така и с централните силогоси в Атина и Цариград. Оттам те получавали литература и значителни парични средства. В дейността си те се опирали и на подкрепата на гръцките консули, които често сами членували в тях[49].

Свидетелство за сериозните затруднения, които стояли пред Македонската дружина, е едно писмо на нейните първи членове до проф. Нил Попов, секретар на Славянския комитет в Москва: „...грамадни средства отвред дето гръцка душа дища–пишат от Цариград – рукнаха, за да турнат непобедима пречка на първите наши стъпки“[50]. Въпреки големите трудности за кратко време били открити десетки български училища в южна и югоизточна Македония. Изпращаните там учители работели при неимоверно трудни условия и често трябвало сами да решават възникналите проблеми[51]. Още повече, че гръцкото духовенство използвало корупцията на османската власт и като влизало в съглашателство с нея, получавало срещу подкупи нейното покровителство[52].

Цитираното по-горе писмо подсказва за връзките на Македонската дружина с руските славянофили, които били нейни морални, а понякога и материални покровители. Още през 50-те години те разбрали гибелната роля на гръцкия религиозен и културен гнет за развитието на българския народ и започнали да подкрепят българите в борбата им за национално обособяване[53]. Големи лични заслуги за тази важна позиция имали Н. Геров и Хр. Даскалов, които разкрили пред руската общественост същността на българо-гръцката религиозна и културно-просветна разпра. Подкрепата на Московския славянски комитет била обаче предимно морална и политическа и Македонската дружина водела борбата срещу гръцката пропаганда основно със своите оскъдни материални средства. По своята същност и Македонската дружина, и Благодетелното братство „Просвещение“ били поделения на Цариградското българско читалище и естествено тяхната дейност може да се смята като част от цялостната дейност на читалището. Както вече бе споменато, по силата на своето местоположение, членски състав и задачи то е било приемано като „централно“, като „главно българско читалище“ и дори били предприети стъпки за официалното утвърждаване на това положение[54]. Въпреки че до централизирано ръководство на читалищната дейност в страната не се стига поне официално, по своите функции Цариградското читалище фактически изпъква като първо между равни. Освен помощите специално до Македонската дружина и Благодетелното братство по-голямата част от книгите, учебниците и паричните средства, които изпращали читалища, общини, манастири, училища, женски и ученически дружества, други организации или просто частни лица, обикновено били адресирани до Цариградското читалище. Тези дарения били отделяни от собствените средства или били набирани при благотворителни акции, от театрални представления, балове с томболи и т. н.[55]

Благодарение на помощта от всички български краища през 1872 г. касата на Македонската дружина вече разполага с 90 000 гр.[56] Същата година тя изпратила като учители съответно във Воден, Солун и Сер Ст. Михайловски, Мих. Буботинов и Ст. Салгънджиев[57]. Осигурено било изплащането на заплатите на някои местни учители, продължило изпращането на пари, книги и учебни пособия, както и издръжката на младежи от Македония и Тракия в по-големи български или в чужди училища. Все през 1872 г. чрез Македонската дружина били изпратени в Солун, Сер, Костур и околните села 2016 различни книги, от които 659 буквара[58]. Съзнавайки необходимостта от учебни пособия, през същата година Н. В. Чалъков от Пловдив подарил на Дружината 1000 буквара[59].

Необходимостта от значително повече средства накарала Македонската дружина да се обърне през 1873 г. чрез в. „Право“ към българските читалища с молба за помощ. „Повярвайте, господа, повярвайте — се казва в нея, — Македония особено днес е в голяма опасност, ако остане без помощ и поддръжка из вън. Днес е, когато трябва да ѝ се помогне: минутата е от най-критическите. Многобройни пропагандисти гръцки и сръбски обхождат нейните краища и всячески се грижат за разпространение на гърцизма и сърбизма, а за съсипване на българщината. Ако до вашите уши, господа, не могат да стигнат въздишките и умоленията за помощ на нашите братя и сестри по Македония, ако не можете да видите самите техни теглила, повярвайте по не на нашите думи, които са техен отзив. Като вярваме да мислите, че не е позволено да оставяме на произвола на тежката судбина най-хубавата част от нашата татковина — Македония, ний ви молим повторно да дадете едно колко годе внимателно погледване на работата.“[60]

Повечето читалища откликнали на тази молба, въпреки собствените си материални затруднения, и увеличили даваната дотогава помощ. Едно от най-активните в това отношение — шуменското читалище, заслужило специална благодарност. „Шуменци пък, те заслужават голяма признателност... като глезаме, че читалището им, което наместо 6 лири, които внасяло миналите години, тая година внесло 12“[61]. Към тях шуменци прибавили и една допълнителна помощ от 17 лири.

През лятото на 1873 г. в Македония бил изпратен Ст. С. Бобчев, който трябвало на място да се запознае със стоянието на учебното дело, с нуждите на местните българи и с резултатите от дейността на Македонската дружина. В своите бележки — един своеобразен публичен отчет — той отбелязва: „Малки някои подпомагания и насърчавания според местата от страна на Македонската дружина могат да направят както действително видях, че са направили, много повече от туй, което е вършила и се напряга да върши всемогъщата елинско пропаганда със своите грамадни средства и пособия, които има на разположение. Македонската дружина има голяма популярност по всичките места, през които преминах. Навсякъде из Македония аз слушах многобройни благодарни гласове, признателни отправления и сърдечни молитствования за основателите и членовете на Македонската дружина. Те гледат на нея като на единствената тяхна благодетелка, която олицетворява всички народни благодетели, всички любители на македонското развитие.“[62]

Помощта за просветното развитие в Македония освен материално, имала преди всичко морално значение, тъй като преценявана от финансова гледна точка, тя била твърде скромна, поне в сравнение с възможностите на чуждата пропаганда. Нейната истинска стойност обаче многократно се увеличавала от решителността на македонските българи да не изостават от общия национален напредък. Културно-политическата роля на Македонската дружина за развитието на националната просвета в Македония и Тракия се подчертава и от факта, че дейността ѝ била забранена през 1874 г. от правителството. Действувайки в традиционния за османската политика стил на протакане и извъртане, Портата се стремяла не само да си запази правото на арбитър в българо-гръцкия църковен спор, но и да го обезсилва като пречи на българското развитие и подкрепя по-слабата страна – гръцката[63]. Това обаче не можело да спре хода на обществения напредък в Македония. А дейността на Македонската дружина била мълчаливо продължена от създаденото през същата 1874 г. „Настоятелство за бедните училища".

Сред целенасочената дейност на цариградските културно-политически организации и координираната от тях помощ за застрашените райони, идваща от общини или отделни родолюбци, изпъква направеното от Хр. Г. Данов и Др. Манчов. Първите ни книгоиздатели откриват свои книжарници съответно във Велес и Солун не толкова от финансови съображения, колкото водени от патриотичния стремеж да окажат необходимата помощ на македонските българи. (От Пловдив те имали възможност да подпомагат пряко културно-просветното обособяване на българите в Одринска Тракия). Затова наред с пионерското им дело в книгоиздаването и книгоразпространението, което подпомага националната консолидация, те имат специална заслуга за успешната съпротива на българите в Македония срещу чуждите денационализаторски домогвания.

Според гръцки данни през последната четвърт на века, независимо от изключителните усилия на гръцкото правителство да запази позициите на гърцизма, в повечето македонски кази българските училища били повече от гръцките. Така в Петричка каза имало само 4 гръцки училища, в Демирхисарска 14 гръцки срещу 21 български, в Охридско срещу 9 гръцки имало 33 български, а в Кичевско нямало нито едно гръцко срещу 21 български училища[64]. Разбира се, това е за един по-късен период, но той показва зародената още през третата четвърт на миналия век тенденция към умножаване на българските училища, докато съществуващите гръцки били „анемични" и имали преходен характер. Още повече, че в някои гръцки училища учели деца, чиито бедни родители не се гърчеели, а се числели в енориите на екзархийските свещеници. Причината да посещават гръцко училище била в улесненията, които се правели там, като на децата били раздавани учебници безплатно. Както пише Иван Снегаров, той сам бил едно от тези бедни деца[65].

Интересно е, че през третата четвърт на века, когато в самата Гърция се водели спорове какъв гръцки език да се изучава в училищата и надделяло мнението за предимствата на архаичния, двете централни дружества – в Атина и в Цариград, в унисон с целите на „Мегали идея" се споразумели в Тракия и Македония гръцкият език да се учи с опростена граматика[66]. Възприетото гъвкаво решение още веднъж показва парадокса, че „българогласните гърци" много трудно усвоявали езика на „своята народност".

Дългогодишната борба срещу гърцизма, която следвайки процеса на национална консолидация „прекосила" българските земи от север към юг, още в средата на 60-те години на миналия век доказва жизнеността на вече оформената българска нация и зрелостта на нейната буржоазия. След създаването на Българската екзархия като официално призната общонародна религиознополитическа институция, тя поема ръководството на борбата за националните права на българското население в Македония и Тракия.

* * *

Макар Сърбия да възстановява фактически своята държавност по-рано от Гръцкото кралство, значително по-ниското равнище на нейното обществено развитие ангажира за повече от четвърт век силите на младото сръбско княжество предимно във вътрешните противоречия около утвърждаването на династията на Обреновичите. През 1832 г. Вук Караджич писал на Милош Обренович: „От властването на Ваша светлост никой там (Сърбия — б. а. А. Д.) не е доволен, съвсем никой, освен вашите двама сина.“[67] В такава атмосфера все още било рано за изграждането на някаква трайна държавнополитическа програма, но нерешеният сръбски национален въпрос, както и автономният статут на държавата сами налагали активизирането на сръбската политическа мисъл. Излизането на Сръбското княжество на балканската политическа сцена не само повишило самоуважението на младата сръбска буржоазия, но било съпроводено и от издигането на сръбския престиж сред останалите балкански славяни. За тях самостоятелното съществуване на миниатюрната Черна гора имало повече психологически ефект, докато възстановяването на сръбската държава, макар и не в респектиращи размери, подхранвало историческия спомен за независима славянска държавност въобще от преди османското нашествие. Така още в първите години на самостоятелното сръбско съществуване в Сърбия естествено се офомяла надеждата не само за бъдещото освобождение на всички поробени сърби, но и идеята за превръщането на княжеството във водач и обединител на всички балкански славяни. За нейното осъществяване обаче било необходимо време както за държавното укрепване на младото княжество, така и за оценка от великите сили на неговите бъдещи възможности, според които да му се отреди подобаваща роля при решаването на Източния въпрос. Това време настъпва през 40-те години на миналия век, когато Белград изявява категорично претенциите си за хегемония сред балканските славяни. Те се появяват като ясно доказателство за вече избистрената представа за бъдещото национално развитие, на което се опитват да дадат конкретна насока в националистичния дух на епохата.

От една страна, идеята за сръбското политическо лидерство сред южните славяни възниква като противодействие срещу печелещите позиции идеи на илиризма, които издигали Загреб в културно-политически център на балканския запад, от друга — на укрепващата сръбска буржоазия вече тежал руският панславизъм, който ѝ отреждал второстепенна политическа роля[68]. Така в началото на 40-те години сред сръбските управляващи среди се очертал стремеж към преориентация на външната политика. За преодоляването на силното руско влияние били потърсени нови силни покровители на Запад в лицето на Франция и Англия. Тези политически намерения били реализирани от „Уставобранителите“, които успели да спечелят подкрепата на Франция и одобрението на Англия. Като посредник в осъществяването на тези контакти били използвани поляците, чиито интереси също се нуждаели от френската подкрепа в противовес на Русия. Така в началото на 40-те години в Сърбия се засилва полското влияние и династическата промяна от 1842 г. става не без участието на емигрантския кръг с център — парижкия хотел „Ламбер“[69].

Инструкцията, която княз Чарториски изпратил до своя агент в Белград — чеха Фр. Зах, фактически представлявала обширен политически план за действията на Сърбия. Като негова същност е посочена необходимостта от освобождаването на Сърбия от руското влияние, което ще й позволи да се издигне като водеща балканска държава[70].

Като се позовава на историческото право, княз Чарториски обосновава историческата задача на княжеството да освободи и останалите южни славяни от австрийското и руското влияние и да ги привърже трайно към себе си.

Няма съмнение, че този план е бил използван от Ил. Гарашанин, когато в края на 1944 г. съставя политическа държавна програма за бъдещото развитие на сръбското княжество. Тази програма под името *начертание* била одобрена и възприета от княз Ал. Карагеоргевич и се превърнала в ръководна политическа линия за правителствата и на двете сръбски династии[71]. Това станало възможно, защото фактически нейна същност е идеята за господство на сръбския трон и сръбската буржоазия над всички южни славяни. Тъкмо по тази причина *начертанието* не останало само една политическа идея. През 1848—1849 г. сръбското правителство активизирало забележимо действията си сред южните славяни, като вече се стремяло да реализира идеята за водещата роля на Сърбия. За практическото изпълнение на тази национална програма балканските земи били разделени на „сфери за действие“. В сферата за постоянно действие, където като доверени лица на Гарашанин често пътували Т. Ковачевич, Я. Шафарик и М. Бан, били включени Босна и Херцеговина, Хърватско и Словения, Южна Сърбия, Новопазарски санджак, Горна Албания, югозападна България и Далмация. Цялата тази значителна територия — обект на сръбската национална пропаганда, била внимателно разчленена на две основни области (северна и южна), те от своя страна на части, на нахии, на отделни селища[72]. Водач на цялата пропаганда бил Ил. Гарашанин, а негов пръв помощник — Й. Маринович[73]. Организационно сръбската национална пропаганда сред поробените южни славяни се извършвала от специален пропаганден отдел, създаден към ръководеното от Гарашанин Министерство на вътрешните работи. В зависимост от разделянето на интересуващите Сърбия южнославянски земи на две зони — северна и южна — и пропагандния отдел бил разделен на две отделения. Начело на отделението, в чийто обсег на действие влизала Македония, стоял Т. Ковачевич[74]. Така в края на 40-те години било поставено началото на целенасочена и планомерна сръбска пропаганда сред южните славяни, обект на която било и част от българското население.

Впрочем между Сърбия и граничещите с нея български области съществували естествени и традиционни стопански и културни връзки. В годините преди и непосредствено след Кримската война някои селища в западните и югозападните български земи съвсем естествено търсели сръбската помощ в учебното дело. Сърбия била най-близкият и удобен източник за получаване на славянски учебници и книги като средство за противодействие срещу гръцката образованост. Или, както пише Ефт. Спространов, „сръбската книжнина в началото помагало въобще на преминаването към славянско обучение, към усвояване на български език, а не на сръбски[75].

През 1859 г. в бюджета на сръбското Министерство на просветата била отделена за пръв път специална сума от 600 гр. данъчни за издържане на училища и учители извън границите на княжество[76]. Оттогава тази сума се е увеличавала ежегодно. Тези конкретни мерки вече придали в началото на 60-те години практическа насоченост на сръбските намерения за културно-политическо проникване и на югоизток.

В славянските земи били изпращани способни агенти, като един от тях бил изпратеният в Македония Стефан Веркович. Той започнал да ръководи там сръбската пропаганда от 1862 г., но в този период все още не виждал в нея цели, които да противоречат на неговите патриотични южнославянски идеи. По-късно Веркович влязъл в конфликт с правителствената тактика за защита на сръбските интереси и се изявил като приятел на българската национална кауза[77].

Веркович бил изпратен като сръбски правителствен агент в Македония едва в началото на 60-те години, т. е. значително след създаването на специалния пропаганден отдел. Това не означава, че едва от това време югозападните български земи били включени в сферата на активните действия. Те били посещавани от сръбски пратеници, а и старите им и доста трайни стопански културни връзки със съседна Сърбия създавали благоприятна почва за едно бъдещо активизиране на политическото въздействие. Основните интереси на Сърбия обаче в този период били насочени предимно към еднoплеменното й население на запад и югозапад. Така до 60-те години Македония все още не била обект на сръбската културно-политическа експанзия. Въпреки това нарастващият сръбски интерес към земите на изток и на юг вече наложил необходимостта от изясняване на политическите отношения между Сърбия и Гърция. При новото разположение на политическите сили на Балканите и в тон със съществуващата политическа практика двете млади държави — кандидати за османското наследство, пристъпили към определянето на своите сфери за действие и влияние. Така от 1861 г., както вече бе споменато, сръбските управляващи среди започнали да поддържат постоянна връзка било с гръцкото правителство, било с отделни гръцки политици[78]. Същата година по идея на Ил. Гарашанин — най-дейният създател на сръбската политика, са водени споменатите преговори с Гърция за сключване на политическо споразумение и конкретно определяне на съответните сфери на влияние. Според сръбската страна дейността на нейните агенти трябвало да се простира от Адриатическо море, през окръжията Драч, Елбасан, Охрид, Прилеп, Велес, Кратова, Джумая, до Балкана(и северно), т. е. двете си поделяли Македония[79] За разлика от Гърция, която предвиждала подялба на всички български земи между договарящите се страни, Гарашанин настоял за създаването и на българска държава. Нейните граници обаче трябвало да бъдат определени по-късно. Впрочем тя е трябвало да остане на север от Балкана, но една точка от сръбския план предвиждала, в случай че българите не приемат този план, Сърбия да присъедини и земите до р. Искър[80], Преговорите не довеждат до реални резултати, но отбелязват началото на особено активизиране в политиката на двете млади балкански държави. С идването на власт на Мих. Обренович сръбската политика трайно възприема принципа „Балканът на балканските народи“, зад който ясно личи недоволството ѝ да се чувствува преди всичко обект във външнополитическите планове на великите сили[81]. Стремежът за самостоятелни действия подхранва осъществяването на някои чисто балкански политически комбинации и тъкмо в началото на 60-те г. се засилват и сръбско българските връзки. От българска страна водеща роля в тях играел Г. С. Раковски — искрен и последователен привърженик на идеята за създаване на Балканския съюз. Твърде скоро обаче той се сблъскал с някои шовинистични прояви на сръбското държавно ръководство в ущърб на българите, за да си даде ясно сметка, че сръбско-българските отношения са манипулирани от интересите на великосръбската държавна политика. Не случайно в своите бележки за сръбската политика спрямо българите, на които е правил три редакции, като отбелязва с горчивина, че от явния неприятел всеки може да се пази, Раковски пише: „Сърбите, ако и да са близки по език и да живеят в непосредствено съседство с българите, то са били всякога тяхни смъртни врагове.“[82] Остротата на тези думи, родени от неговата гореща природа и от разочарованието на излъганото доверие, присъствува в цялата първа редакция, озаглавена „Сръбската политика относително българите или тайний покрит пансърбизъм в Турска Европа.“

Очевидно е, че политическите недоразумения, създадени между българи и сърби през 1862—1863г.,били своеобразен израз на началото на вече откритите териториални и национални претенции, които сръбската буржоазия в лицето на управляващите среди предявила към част от българските земи. В средата на 60-те години се сблъскват две форми на национализма — българският революционен национализъм на освободителните усилия и великосръбският държавен национализъм, прагматично насочван към териториално разширение. Попарена от австрийските домогвания към османското балканско наследство, идеята за освобождение на всички сърби постепенно се ограничава във формулата „освобождение на Стара Сърбия“. В своите патриотични въжделения обаче сръбската буржоазия започва да пренася все по-далеч на юг и на изток своите отечествени граници и понякога да отъждествява Македония със Стара Сърбия. Така през 60-те години разрастването на българското учебно дело в Македония се тълкува в сръбските дипломатически среди като внушавано от Портата за изтласкване на „сръбския елемент от този край“[83].

Впрочем далеч преди началото на сръбската национална пропаганда сред българското население, един интересен случай противопоставил открито сръбската и българската представа за тяхното историческо наследство. Той разкрива вече назрелия стремеж за идейно-културно обосноваване на великосръбския национализъм. Това е полемиката между В. Априлов и сръбския възрожденец Д. Тирол по повод публикуваната от него през април 1841 г. статия „Несколько слов о том, пишут ли сербы буквами своего изобретения?“ В своето съчинение, отричайки натрупаните до този момент знания в славистиката, Тирол декларира първенството на сърбите в сравнение с другите славяни по ред възлови събития от тяхното историческо развитие: че били покръстени най-напред от всички славяни, че славянската азбука била съставена от Кирил за тях, тъй като той получил образование сред сърби в сръбски манастир в Солун, че сърбите първи разпространяват сред славяните църковни книги в превод на сръбска или на Кириловска азбука, че русите приели от тях църковните книги и т. н. Защитавайки историческата правда, Априлов категорично оборва ненаучната теза на сръбския литератор[84].

Тенденциозната линия в „научното" обосноваване на сръбските национални претенции не била основна в развитието на сръбската наука и култура. Но редом със сериозните и обективни проучвания на балканското минало сръбският експанзионизъм от 60-те години започва да подхранва писания, които се превръщат в знаме на великосръбския национализъм. Негласно северната част на Македония официално се представя като неразделна част от Стара Сърбия, а самото сръбско проникване на изток и юг се приема като естествена защита на националните интереси и започва да придобива целенасочен и остър характер.

И гръцките, и сръбските националисти търсели както исторически, така и политически и морални аргументи за оправдание на своята експанзионистична политика. Но докато при гърците, въпреки традиционното им тогава пренебрежение към възможностите на българския народ, акцентът бил поставен върху етнокултурната спекулация чрез обявяването на българското население в Тракия и Македония за българогласни гърци или елинизирани славяни, сръбският национализъм възприел главно линия на морално-политическо дискредитиране на българския народ и представянето му като неспособен за самостоятелно развитие. В резултат били пренебрегвани конкретните особености на българския обществен живот, освободителните действия били умаловажавани, а културно-националното укрепване, особено в Македония и Поморавието, било представяно единствено като „великобългарска пропаганда", т. е. игнорират се българските национални интереси и право на самостоятелност в националноосвободителното движение.

Тази линия в политиката на българските съседи особено се активизира през втората половина на 60-те години на века. Поредното Критско въстание през 1866 г. довежда до подновяването на гръцко-сръбските политически контакти, които трябвало да доведат до общ военен съюз срещу Османската империя. Потърсено било и съдействието на Черна гора и на Румъния, която обаче била далеч по-резервирана, тъй като решението на нейните национални проблеми зависело не от разпадането на Турция, а на Австрия. Но във всички преговори — между Гърция и Сърбия, между Гърция и Румъния и съответно между Сърбия и Румъния, евентуалният успех трябвало да бъде заплатен с разпределение между тях на българските земи и население[85]. Не случайно като отбелязва нарастващата агресивност на младите балкански монархии, противоречаща на специалните интереси на Русия в европейския Югоизток, граф Игнатиев насмешливо отбелязва: „Не убили мечката, а искат да поделят цялата кожа!"[86]

По същото време — 1866—1867 г., в политическо действие влиза и идеята за евентуално държавно обединяване на всички южни славяни, която привлича и хървати, и българи. На 14. I. 1867 г. вече е изработена „Програма на политическите отношения на сърбобългарите (българо-сърбите) или на тяхното сърдечно отношение“, която предвиждала създаването на обща държава [87]. В Белград обаче идеята за южнославянска федерация получава силен великосръбски оттенък. Така в края на 1867 г. сръбско-българското сътрудничество било сериозно разстроено от некоректните действия на сръбското правителство и известни политически задръжки, които вероятно са съществували до момента пред сръбските домогвания към българските земи, сега отпаднали.

Един от първите сериозни сигнали за действията на сърбите срещу българското учебно дело в западните покрайнини е от 1868 г.[88]. Група български търговци от гр. Враня се срещат в Белград със сръбския министър на просвещението и са уговорени да приемат сръбски учител, издържан от сръбското правителство. То щяло да поеме и снабдяването на училището с различни учебници и учебни помагала. Изпратените книги обаче отричали българската принадлежност на населението. В учебника по землеописание в пределите на Стара Сърбия били включени земите от Солун до Средец, Татар Пазарджик и Плевен, та чак до Дунав. Случаят завършил с изгарянето на 1680 сръбски книги на 28. III. 1868 г.[89]

По този повод в. „Дунавска зора“, след като отбелязва успехите на българите срещу гърцизма в Солун, Велес, Охрид, Прилеп, Битоля и др., пише: „Не стигнаха тия проклетии от страна на фанариотизма, але и сръбското правителство ударило подипърва око на македонските българи и за да ги посърби (!).... Тая идея в днешното сръбско правителство иде някак смешна; защото, когато гърцизмът зе да ся оставя от великата идея за погърчаване на българския народ, тъкмо тогава сръбското правителство иди да си присвои тая изгнила вече идея.“[90]

Системното културно-политическо проникване на Сърбия в българските земи започва от лятото на 1868 г. със създаването на специален Комитет за подпомагане на сръбската просвета в областите, които били в състава на Османската империя, т. е. Комитет за училища и учители в Стара Сърбия.[91] Негова основна задача била откриването на училища, изпращането на учители и учебна литература, както и грижите по тяхната издръжка. Според сведения на самия комитет, преди той да започне своята дейност в „Стара Сърбия“ там повечето учители били българи [92]. Сръбското княжество доста късно се заема да „помага“ в пробуждането на „заблудените от българската пропаганда сърби“ в Нишко, Вранско и Македония. Сръбският автор Й. Хадживасилевич пише по този повод: „След създаването на Екзархията и на белградското меродавно правителство вече било ясно какво иска Екзархията в сръбските земи и все повече помагало на своите сънародници в тези области и им препоръчвало да се държат за Патриаршията. По това време става и отварянето на много сръбски училища в Турско.“[93] Според данни на комитета до към 1874 г. в Македония били открити около 70 училища.[94] Трудно е обаче тези данни да се приемат за достоверни, защото в повечето от споменатите селища имало добре уредени български училища и новото сръбско присъствие и конкуренция в просветната област едва ли са имали сериозна стойност.[95] Училищата едва ли са били много, защото както отбелязва сам Хадживасилевич, във Враня от 15 свещеника само един поддържал Патриаршията, т. е. бил агент на сръбската политика.

В края на 60-те години и началото на 70-те години, когато сръбската културна експанзия към западните и югозападните български земи се засилва, а „научното“ й обосноваване е в ръцете на учени като Милоевич и Драгашевич, в някои сръбски научни и демократични среди се появява противодействие срещу грубото изопачаване на фактите. Така през февруари 1873 г. Стоян Новакович и Милан Куюнджич сериозно критикуват в Сръбското книжовно дружество несъстоятелната сбирка на Милош Милоевич „Седемстотин и четиридесет разни обредни песни с 2450 думи от Истинска (Стара) Сърбия (=Македония) на Милош С. Милоевич“, според когото в Македония живеели чисти сърби. В техния реферат между другото се казва: „От етнографията на тези народни песни, за които говорихме по-рано, се вижда, че надали някъде на Балканския полуостров има българи.“[96] И още: „Това е напълно небратско и неполитично постъпване спрямо най-близкия ни на изток народ. Не ни стига, че подобни неща и завоевателната политика в средните векове ни хвърлиха под турско иго, но трябва с подобно държане към българите да подновим старото зло. Наш дълг е да отхвърлим от нашата литература всяка неблагородна постъпка.“[97] „... у Милоевич начинът на доказване в полза на сърбите и против българите е толкова плитък и несигурен, че с него българите могат да си послужат също така добре против сърбите.“[98]

В случая видният сръбски учен Ст. Новакович заел позиция, която отговаряла на неговата научна и гражданска съвест. Но твърде скоро и той бил въвлечен в шеметния водовъртеж на отприщения великодържавен национализъм. През април 1873 г. Новакович става министър на просветата и църковните дела, а скоро, по личното настояване на външния министър Й. Ристич, и член на Комитета за училища и учители в Стара Сърбия [99]. Така и Новакович се наредил политически близо до Милоевич, макар че останал твърде далеч от неговата националистическа екзалтация, която изглеждала прекалена дори на Й. Ристич. Ученият отстъпил пред политическия натиск, пред примамливите предимства на властта, за да бъде още едно доказателство за трудното съжителство между наука и политика в общество, където властва национализмът и безмерният апетит на укрепващата буржоазия. По същото време (1873) в Белград били направени две издания на речника на Пулевски, според който четирите езика, които се говорели в Македония, са албански, гръцки, турски и сръбски. Петнадесетина години по-късно, вече като застъпник на „македонистичната“ теза, Новакович отново се връща назад, за да обяви този речник — политическо оръжие от времето на неговата министерска власт — за ненаучно издание[100].

Реакцията на българите срещу денационализаторската политика на сръбското правителство била твърде остра. В писмо до К. Босилков от 28. IX. 1873 г. неговият брат Дончо пише от Велес със затаено недоверие: „Вчера пристигнаха сърби учители и учителки и ще учителствуват тук: да видим!“[101] Само три месеца по-късно той описва един скандал в българското училище, където учителят Попов веднъж изхвърлил грубо от училището двама непознати, като оправдал пред общината поведението си със спонтанна реакция срещу проповядвания „сърбизъм“ [102]. Д. Босилков, който в различни писма изразява неприязненото си отношение към този учител, се съмнява, че случаят е бил точно такъв, но по-важното е, че реакцията срещу „сърбизма“ е могла да послужи пред общината като оправдание.

За отношението на българите към сръбската пропаганда свидетелствува и едно писмо на Ст. Веркович, в което той предава разговора си с българския учител Ст. Салгънджиев. „Сега сред българите — пише той — съществува голямо недоверие към сърбите, поради това че изпращат на някои места в Македония, където се говори български, сръбски учители, но това веднага ще спре, щом сърбите се съгласяват на принципа, че етнографската граница на един народ достига до там, докъдето се говори неговият език... големо недоверие съществува сред тракийските и дунавските българи по отношение на Сърбия.“[103]

В своята съпротива срещу сръбските денационализаторски стремежи българското население от Западните покрайнини и Македония имало моралната и материална подкрепа на цялата българска общественост. Организираната помощ идвала чрез Цариградското българско читалище, както и за областите, борещи се срещу гърцизма; Благодетелното братство „Просвещение“ и Македонската дружина действували еднакво срещу гръцката и сръбската денационализаторска политика. По повод помощта на последната и за Западните покрайнини 22-ма ученика от Враня, като благодарят за получените книги, възкликват: „Македонска дружино! Едничка наша светла зорнице!... Не ни забравяй! Семето ви ще падне на добра земя, което ще произведе плод изобилен.“[104]

В началото на 70-те години, когато сръбските домогвания се засилват, двете организации изпращат протестно „Отворено писмо“ до сръбския министър-председател и министър на външните работи Йован Маринович. „Не вярвайте — се казва в него, — че има истинен българин, който би останал хладнокръвен пред фактът на очивестното разбойничество, което се върши против нашата народност в собствените наши земи.“[105]

По повод на това писмо Й. Ристич приписва българската позиция единствено на османската политика, която се стремяла да изправи българите срещу сърби и гърци[106]. Всъщност рязкото противодействие на българската общественост срещу тази сръбска политика идвала преди всичко от това, че тя се появява във време, когато българският народ бил вече с напълно укрепнало национално съзнание и неоспорими успехи в борбата за църковна независимост и национално учебно дело. Освен това сръбската пропаганда идвала от страна, смятана за естествен съюзник в борбата срещу Османската империя. В такъв смисъл реакцията срещу тази пропаганда е показателна и за идѐйно-политическите различия в българското общество по това време. За разлика от цариградския кръг обществено-политически дейци, революционната емиграция в Румъния известно време запазва мълчание. Това се отнася главно за Л. Каравелов като един от нейните идейни водачи и изразители чрез средствата на публицистиката. Но и той, обезпокоен от размаха на национализма сред балканските народи, отбелязва: „Историческото право, Византийската империя, Симеоновото царство, Душановата коруна и пр. немат место там, дека се иде за слобода и живот.“[107] Младият Ботев обаче реагирал твърде остро още през 1869 г. със специален материал във в. „Тъпан“, озаглавен „Белградските либерални авадиши“. С неповторимо майсторство на своя публицистичен и сатиричен талант той осмива „арнаутския сербезлик“, с който белградските вестници „Сърбия“ и „Видовдан“ се нахвърлят върху „българските издаваеми вестници в Румъния и Цариград“, протестиращи срещу сръбските опити да доказват, че имат „вертуално и историческо право да се разполагат с българските провинции и граници". „Ето вашите дела — пише Ботев, — ето вашите народоубийствени планове, ето, с една реч, вашите небратски, неславянски стремления към вашите братя българи и следователно не можем да бъдем толкоз нечувствителни, щото да не викаме против такивато зети мерки от страна на вашето продадено правителство..."[108]

Макар и малко по-късно, Л. Каравелов, комуто била твърде скъпа идеята за южнославянско единство, също издига глас срещу сръбската културно-политическа експанзия в Македония или както той сам я нарича Западна България. През 1874 и 1875 г. и Каравелов, и Ботев, пишат нарочни статии срещу сръбската пропаганда сред българското население, които всъщност били адресирани главно до онази част от сръбските патриоти, които със своето мълчание развързвали ръцете на сръбското правителство и негласно помагали за „убиването на твърде младата идея за братството между сърбите и българите."[109] Като призовава към твърдо и решително отношение към сръбските пропагандисти, Каравелов иносказателно завършва своята голяма статия: „Ако едно село е без кучета, то хората ходат без тояга. Тая е нашата последна дума за Милоевичевите пропаганди в Македония."[110]

И Каравелов, и Ботев без да скриват дълбокото си разочарование от сръбската политика спрямо западните български земи, продължават да ратуват за спасителното южнославянско единство. Защото, както пише Ботев, чрез провежданата от сръбското правителство политика. „България и Сърбия твърде лесно ще да достигнат едната да остане без ръце, а другата без крака; така щото първата не ще може да простре обятията си, за да прегърне своята сестра, а втората не ще може да прекрачи Дрина и Тимок, за да влезе в осакатените от нея самата обятия."[111] Същият този извод за опасността от бъдещ разрив между двата народа. Ботев е изразил значително по-драстично в сатиричната си бележка „Сръбските добрини в Българско". „Тъй, тъй г-да бялградски цинцари — завършва той фейлетона си „Сръбските добрини в Българско",—работете вий се тъй славянски и искрено и скоро българският народ, според вашите дела, ще да обикне и сръбският с такава горещност, както обича днес вас и вашите пропаганди!"[112]

Очевидно българската революционна емиграция предвиждала посоката в общественото развитие на Сръбското княжество, но надценявала възможностите на сръбските демократични среди да се противопоставят резултатно на великосръбския експанзионизъм. От друга страна, българската буржоазия, обединена около цариградския кръг, доказвала с решителното си противодействие срещу чуждата националистическа пропаганда своите способности и стремеж да бъде водеща групировка в национален мащаб. В случая тя защитавала не само националните, но и класовите си интереси и това определя както твърдата последователност в действията ѝ, така и отделните националистически акценти в нейната позиция.

Сръбските домогвания срещу западните и югозападните български земи, конкретна проява на които е постоянният опит за сръбско културно-просветно настъпление, в този период вече били превърнати в основна част от държавната външна политика. Неслучайно по време на Освободителната война, сръбското правителство изявява своите претенции, като се опира не само на военните си заслуги, но и на ненаучните тези за сръбския характер на „спорните“ области. Така в специално изработена карта, представена на руското правителство, сръбската граница минавала източно от долината на р. Струма, Радомир, Белоградчик, Кула и Видин[113]

Засилената денационализаторска политика, провеждана от Гърция и Сърбия спрямо част от българския народ в момента на неговата национална консолидация, поставя въпроса за реалната опасност от чуждата пропаганда. В това отношение гръцката и сръбската намеса както в областта на просветата и училището, така и в целия живот на българското население от „спорните“ области съществено се различават. Значително предимство по силата на своя резултат и, разбира се, по опасността за негативно въздействие върху българското национално съзнание имала гръцката пропаганда, която разполагала със своя етническа база. Именно гръцкото, макар и сравнително малобройно население, както и гъркоманите – власи и българи, били продължители на и без това силната в Южна Тракия и Македония гръцка културна традиция. Освен това значителна част от прогръцки настроеното население разполагало със значителни финансови и материални възможности. Като прибавим към всичко това постоянната и силна подкрепа на Цариградската патриаршия и на гръцката държава, възможностите за противодействие от българска страна били скромни, а на отделни места и предварително обречени на неуспех. Въпреки това устременото към своето национално самоопределение население успяло да преодолее гърцизма в голямата част от застрашените области и да се запази като българско.

В същото време сръбската пропаганда не била толкова опасна, защото ѝ липсвала етническа база. Но тя създавала допълнителни затруднения пред българското население, а тънкият слой на нейните подръжници разпалвали една специфична българофобия, която вече се градяла и на славянска основа. Сръбската политика твърде бързо разбрала в последвалите години невъзможността да посърби Македония и не случайно издигнала, според сполучливия израз на Н. Генчев, „флага на политическия македонизъм“[114].

* * *

Отделен и твърде интересен е проблемът за изграждането и поддържането на национално съзнание у българското население, което през XVIII и началото на XIX в. напуска родината си, за да търси убежище и по-добри възможности за живот в чужбина. Известно е, че стотици хиляди българи се преселват на север от Дунав, в Румъния и Бесарабия. С толерантното си отношение към тях румънското правителство им дава възможност да създават свои емигрантски организации. Издигнатите представители на емиграцията в търговските среди, интелектуалците и хората на революционната мисъл и дело изиграват огромна, градивна роля за развитието на българския възрожденски процес. В голямата си част това били хора, които следели с участие събитията в поробеното отечество и независимо от начина, по който било уредено положението им, живеели с мисълта за временния характер на емиграцията. Но за много от преселниците откъсването от родината улеснявало и откъсването им от българската народност.

До средата на 60-те години порумънчването не било направляван процес, а по-скоро резултат от новите условия на живот. Все пак още в началото на 60-те години се забелязват съзнателни усилия за претопяване на българското население, срещу които решително се обявява Раковски. Резултатите от асимилаторската политика се проявявали предимно сред невежествените маси селско население или сред онези градски жители, които съзнателно заменяли националната си принадлежност в името на кариерата и преуспяването. Като цяло българските преселници в румънските градове, най-често търговци и занаятчии, пазели националното си съзнание. Те имали свои училища и учители, които не губели българския си характер независимо от трудностите и колебанията, които изживявало учебното дело сред българите-емигранти[115].

Ярък резултат от националната активност на преселниците бил създаването на първата българска гимназия — Болградската[116]. Нейното значение за поддържането на българското национално съзнание било огромно. Към края на 60-те години обаче Болградската гимназия преживяла трудни моменти. По това време румънското правителство засилило асимилаторската си политика сред компактните маси българско население главно в Бесарабия. Тази политика засегнала и дейността на Болградската гимназия и предизвикала недоволството на българската емиграция. Появяват се десетки материали в печата — едни в сериозен тон, други в сатиричен план (като Ботев дори пише в стихотворна форма сатирата „Болградска химия“), но всички обединени от общата загриженост за състоянието и бъдещето на това скъпо за българската емиграция училище.[117] Често се изтъква парадоксалното несъответствие между въвеждането на румънския език като език за преподаване на повечето учебни предмети и изявленията, че Болградското централно училище ще се превърне в „разсадник на просвещението за цяла България“[118]. Няколко години по-късно, все във връзка със засилената романизация на гимназията, макар и по повод решението на румънското правителство да набира войници и сред българските колонисти в Бесарабия, Ботев пише: „Не рекрутацията ще бъде принудена за нашето нравствено и материално съсипване, а отнимането и препродаванието на земите ни и парализирането на школите ни... Селските училища са вече в ръцете на румъните, а централната школа отдавна вече е достигнала до такова положение, което, когато и да е, ще даде право на правителството да турне ръка и връз нея.“[119] Тревожното усилване на асимилационните процеси дълбоко вълнувало и Л. Каравелов. Не случайно в нарочна статия срещу сръбската пропаганда в Македония, освен срещу домогванията на гърци и сърби, той отбелязъл с горчивина: „Ромъния е погълнала и поглъща около един милион бедни и нещастни болгаре.“[120]

Опитът за асимилация на българските преселници в Бесарабия вървял по познатия път, като училищата ставали първият обект на чуждата намеса. Въпреки че действията на румънското правителство били сравнително внимателни и не надхвърляли пределите на държавната територия, те срещнали категоричния протест на българската емигрантска общественост. За нея българите, които поели риска на преселението, били неотделима част от българския народ и посегателството срещу тяхната националност не могло да бъде оправдано с установяването им в чужда земя.

Положението на българите в Румъния и румънска Бесарабия неизбежно поставя въпроса доколко преселниците в руската част на Бесарабия и въобще в Южна Русия са имали свободата и възможността да пазят националното си самосъзнание чрез свои, български училища. Връзката между положението на населението в двете части на Бесарабия е особено тясна, като се има предвид, че Румъния получава бесарабските си земи с Болград след Кримската война. Така тамошното население от български преселници пренася със себе си в друга държава една своя просветна традиция, която вече е култивирало в пределите на Русия. Същественото в тази традиция са получените там привилегии за право на свои училища[121]. Не случайно в първите години след войната бесарабските българи в Румъния потърсили руско съдействие за запазването на старите си права[122]. Те били признати и в резултат на този успех засилената активност на българските колонисти довела до създаването на Болградската гимназия.

Но и в колониите, създадени на руска територия, положението на българите се променило след Кримската война. Откритите в нея български училища се намирали в окаяно състояние, затова попечителят на колониите Ив. С. Иванов назначил през 1861 г. Павел Калянджи за инспектор на българските колонистки училища. Той трябвало да въведе единен метод на преподаване във всички училища, да се грижи за редовното им снабдяване с книги и пособия, да ги инспектира редовно и да води просветна дейност сред възрастните колонисти.[123] Въпреки активната дейност на Калянджи той влязъл в конфликт с Попечителния комитет и не успял да реформира успешно тамошния училищен живот.

През 60-те години българските училища продължавали да креят, главно поради липса на български учители[124]. Желанието на колонистите да открият в Комрат централно училище за подготовка на учители за техните училища по подобие на Болградското не било одобрено от руските власти. Едва през 1868 г. тежката бюрократична машина се раздвижила и било решено да се открие четирикласно централно училище[125]. През следващата година била изготвена и програма за училището, одобрена от Министерството на народното просвещение. Точно тогава се появява един нов момент в отношението към българските училища – бил поставен въпросът за смисъла от изучаването на българския език. Сред отделните мнения особено авторитетно било мнението на проф. В. Григорович, който по същество трябвало да защити настъпилите промени в руската политика. Григорович застъпил гледището, че след като българите не са единствената народност в колониите, нямало значение на какъв език ще се преподава, т. е. въвеждането на български език щяло да създаде големи затруднения, затова най-подходящ учебен език бил руският[126].

През 60-години вече ясно се очертала идеята за русифициране на българската колонистка просвета[127]. Въпреки усилията на колонистите сами да поддържат своите училища, те срещали сериозни спънки от руските власти, които особено през 70-те години преминали от политика на адаптация на преселниците към тяхната асимилация. Това не остава незабелязано от българската емиграция в Румъния, която се противопоставя решително в периодичния печат на всички действия, които биха довели до денационализирането на българското население в Южна Русия, както и конкретно срещу мнението на В. Григорович. В защита на националните права на българските колонисти се обявяват представителите на всички емигрантски идейно-политически групи в Румъния — както средите около в. „Народност“, така и революционната демокрация около „Свобода“, и русофилите, издаващи „Отечество“.[128] И ако в реакцията на революционните среди — било то либерали, или последователни революционери-демократи, няма нищо учудващо, то позицията на русофилите е още едно доказателство, че българската буржоазия не е била склонна да прави компромиси по отношение на националната самоличност дори със своите покровители.

Към средата на 70-те години, когато националистическите домогвания на Гърция, Сърбия и Румъния започнали да стават язва в отношенията на българите с техните съседи, възрожденският периодичен печат неведнъж подчертавал, че те са пречка за необходимото балканско сътрудничество срещу общия неприятел. Тези домогвания са „второ начало — както ги нарича Ботев — на оная страшна, безумна и вредителна историческа борба, която доведе турците в Европа... Но види се, че на историческите уроци държавните мъже на Сърбия, на Гърция и на Румъния не обръщат никакво внимание.“[129]

КРАХЪТ НА ЕДИН АМБИЦИОЗЕН ПЛАН

Докато асимилаторските действия на съседните страни засягали, макар и твърде болезнено, само отделни части от българското население или преселниците в чужбина, османската власт направила опит през 60-те години да сложи ръка върху самостоятелността на българското учебно дело и като пресече българския национален подем, да затвърди господството си в сърцето на Балканския полуостров.

По това време за турската либерална буржоазия ставала все по-ясна задълбочаващата се разлика в културното равнище на мюсюлманското и християнското население в Империята. Независимо от икономическия, политическия и културен гнет българите и техните училища постигнали несравнимо по-големи успехи от мюсюлманите в българските земи, а в областта на образованието ги превишавали значително[130]. Културното превъзходство на българите било забелязано и от много чужденци, пътували или работили в българските земи. Особено интересни в това отношение са мненията на френските дипломати, които в изпълнение на френската политика на активно проникване в Османската империя и на противодействие срещу руското влияние, проявявали постоянен интерес към развитието на българската просвета. Един от първите, показали не само симпатии, но и разбиране на българските проблеми и надежди, бил проф. А. Бланки, който посетил с анкетьорска мисия българските земи през 1841 г. след Нишкото въстание. По-късно българското учебно дело става обект на специални проучвания от консулите в Пловдив, Русе и Одрин — Ш. Шампоазо, О. Дозон, Шефер, Куртие, Обаре и др.[131] Още през 1858 г. пловдивският консул Шарл Шампоазо като констатирал, че пловдивските български училища „силно превъзхождат турските“, предсказал, че „идва денят, когато българи и гърци ще си оспорват бъдещето в Европейска Турция“ [132] Десет години по-късно(септември 1868г.)френският консул в Пловдив Огюст Дозон изпраща доклад до Ке д’Орсе, в който споделя с министъра на външните работи добрите си впечатления от българското население. „В този доклад за състоянието на общественото образование, за което Вие, Господин Маркиз, се интересувате — пише Дозон, — аз отбелязах стремежа към образование, който се проявява от двадесет години от българите и който ги поставя в този доклад над мюсюлманите.“ След това френският консул, който в обиколката си из старопланинските селища посетил много училища, споделя приятната си изненада от уреденото по „европейски“ образец училище в Тетевен [133]. А както знаем, то не е било сред нашите най-добри училища.

Първа сериозна реакция срещу задълбочаващата се разлика в образованието на българи и турци, при това в ущърб на последните, бил проектът за подобряване на народното образование, издигнат от Мидхат паша в средата на 60-те години. Близък по своите политически идеи до младотурските либерално-буржоазни среди, той не само отчитал крещящата необходимост от радикално преобразуване на правителствената просветна политика, но и опасността, която се криела в подема на самостоятелното българско учебно дело. Проектът му за всеобщо начално образование бил опит да се насочат тези тенденции в удобна за властта насока.

Този проект се отнасял само за Дунавския вилает, чийто управител по това време бил Мидхат паша. Но в амбициозните планове на младотурския реформатор проектът очевидно бил само етап в намерението му да изгради османската нация и да възкреси величието на Империята [134]. Проектът предвиждал българските и мюсюлманските училища в Дунавската област да се слеят под управлението на държавна турско-българска комисия, подчинена направо на Министерството на просвещението. Училищата били разпраделени на три групи:

1. взаимни (начални) — саббиян мектеблери;
2. приготвителни — рющдие мектеблери, които били два вида: първостепенни с пет класа и второстепенни с три класа;
3. лицей, или средно училище — идадие мектеблери.

В началните училища преподаването трябвало да се води на двата езика — български и турски, а в останалите само на турски и отчасти на френски. Взаимните училища щели да бъдат издържани от общините, като е отбелязано: „който не даде, ще се насили“. Предвиждало се и въвеждането на задължително начално образование — „всеки ще бъде насилен да провожда детето си в селското или махленското училище, туку като стане детето на 7 години“.

Важен пункт в проекта е определянето на минималните годишни учителски заплати: за селските учители в началните училища не по-малко от 1000 гр. (в пари или храна), а за градските — не по-малко от 1200 гр. (в пари). За учителите в средните училища били предвидени значително по-високи заплати: на главните учители месечно от 750 до 1000 гр., а на помощниците от 400 до 600 гр. Тези заплати щели да бъдат изплащани от правителството, което поемало и разноските на лицея. Учителите трябвало да имат свидетелство от вилаетския съвет по просвещението, т. е. трябвало да получат право за упражняване на професията.

Очевидно проектът залагал на затрудненията, които изпитвало българското учебно дело в материално отношение, на липсата на достатъчно добре подготвени учители и на тяхното недоволство от ниските и нередовно изплащани заплати. Обаче опитът да се привлекат учителите с предвижданото подобряване на тяхното положение останал неуспешен. Още при появата на проекта те разкрили намеренията на Мидхат паша и организирали масовата съпротива на населението. Но докато българите били единни в борбата си срещу културно-политическите домогвания на съседите, по отношение на турския проект съществували две позиции — на одобрение и на рязко противопоставяне. Те били резултат от вече ярко изразеното по това време социално-политическо разграничаване в българското общество.

Всъщност групата на поддръжниците на проекта е твърде малобройна. Съставят я част от консервативно настроените чорбаджии и туркофилската интелигенция на държавна служба, обединени около в. „Турция", където бил отпечатан проектът на Мидхат паша. В тази група изпъкват четирима души — довереното лице на русенския валия х. Ив. Пенчович, редакторът на „Турция" Н. Генович и двамата български учители Н. Михайловски и Т. Шишков. В нашата историческа литература техните действия се поставят под общ знаменател, но фактите сочат различните им подбуди за поддържането на проекта.

Ако Ив. х. Пенчович, като близък сътрудник на Мидхат паша и един от създателите на проекта, е негов най-горещ защитник и пропагандатор, Генович го приема с известни резерви. Доказан туркофил, той проявява колебания поради либералните си възгледи за общественото развитие, които обаче не се различават съществено от идеите на неговите приятели — младотурците. За Генович „големият дувар, който разделял поданиците на Н. Ц. В. Султанът и отблъсква намеренията му" е „дето християните са изключени от високите служби" [135]. Той едновременно приветства идеята за сближаване на народностите чрез просвещението, но и се съмнява, че при съществуващото обществено неравенство тя ще има успех. Вероятно редакторът на „Турция" е отчитал негативното отношение на българите към проекта и не е вярвал в неговото осъществяване, заради което поддържал едно неопределено отношение към него. Генович отпечатва проекта с приветствие, но още в същия брой и в някои от следващите дава място и на дописки, които категорично го отхвърлят. „Той — се казва в една от тях — няма да сближи двата народа, защото неравенството между тях идва от неравенството в гражданските отношения." [136] Н. Генович използвал появата на проекта, за да засили антируската си пропаганда, чиято крайна цел била да мотивира идеята за мирното еволюционно развитие на българското общество в пределите на Османската империя и да насочи културно-политическата му ориентация на Запад [137].

Твърде вероятно е третият от тази четворка — главният търновски учител Н. Михайловски, да е бил един от създателите на проекта. За своето време той бил един от най-образованите и добре подготвени български учители и се ползвал с неоспорим авторитет. Н. Михайловски е ярък представител на онази част от българската буржоазия, за която доминиращият момент в националното развитие била грижата за народното просвещение. „Всичките ваши трудове – казвал той на своите ученици – ще бъдат безполезни, ако вие, преди всичко, не посветите силите си и знанията си на народната просвета. Дайте на слепите виделина, те ще ви дадат сърцата си. Преследвайте невежеството и ще премахнете апатията. Няма самосъзнание, дето нема знание. България бе величайшата страна между славянските господарства в старо време; вие ще я възвърнете на старото ѝ положение само по един начин; чрез книгата, чрез печатното слово, чрез мощната учителска проповед; еманципирайте по-напред духовете, другата еманципация сама от себе си ще дойде.“[138]

Патриотизмът на Н. Михайловски е извън всяко съмнение, затова са интересни мотивите за участието му в тази туркофилска акция, която сериозно накърнява репутацията му. Отговорът се крие преди всичко в неговия еволюционен възглед за общественото развитие и за доминиращата роля на просветата; в политическия опортюнизъм, нерядко срещан в нашия обществен живот през третата четвърт на XIX в., характерен и за действията на Михайловски (например макар и брат на Ил. Макариополски той поддържал връзки с американските протестантски мисионери и с униатите). Не можем да пренебрегнем и някои лични, психологически мотиви, свързани с неговия произход, с традиционната за рода им близост до управляващите среди. Всичко това подсказва заблудата (поне в началото), с която Н. Михайловски виждал в проекта възможност за материално укрепване и постепенното положително реформиране на учебното дело. Събитията, предхождащи създаването на проекта, хвърлят светлина върху тази негова позиция. След като през 1863 г. Н. Михайловски е за кратко време редактор на „Съветник“, през есента той отново се връща в Търново като главен учител. Това е времето, в което общественият живот на града бил разтърсен от най-ожесточени социални борби за овладяване на общинското управление. В резултат училищата останали без средства и през септември 1863 г. били затворени[139].

През следващата година Търновският санджак бил включен в новосъздадения Дунавски вилает под управлението на Мидхат паша. По това време Мидхат паша все още се ползвал сред голяма част от българското население с името на енергичен и справедлив администратор, с вкус към прогресивните нововъведения. Вероятно още тогава Михайловски е потърсил неговото съдействие, увлечен от проявите му на реформатор[140].

Обсъжданията по устройството на учебното дело във вилаета, започнали през 1865 г., като през есента Михайловски присъствувал на заседанията на вилаетския съвет в Русе[141]. Интересно е, че по същото време – в края на октомври 1865 г., търновските граждани стигнали до общо съгласие и всички еснафски организации отново поели задължения по издръжката на училищата[142]. Макар да няма ясни документални свидетелства, връзката между двете събития е очевидна, защото търновци вероятно са разбрали за планираната намеса на властта и бързо постигнатото общо съгласие до голяма степен било една защитна реакция. Няма основания да смятаме, че имайки предвид действията на търновци (без съмнение с неговото активно участие като главен учител), Михайловски поддържал проекта единствено с намерението да предизвика навсякъде подобна реакция. Все пак данните сочат, че след публикуването на проекта и първите протести срещу него, той бил вече наясно за намеренията на Мидхат паша и е смятал, че не може да се стигне до денационализирането на българското учебно дело. За тази негова позиция и особено за отношението към проекта на Т. Шишков — другият български учител, чието име е свързано с него — интересно свидетелство е едно писмо, разменено между тях през 1867 г. Поради неговата важност го цитираме почти изцяло: „... С него (последното писмо — б. а.) вий ма научавате нещо, което секого от нас треба да интересува — и дай боже да е тъй каквото вие се уверявате от хитрия похват на М. (Мидхат — б. а. А. Д.) паша в административните дела. Да кажем, че туй преобразование в народните ни училища и учители се свърши за сега успешно и в наш интерес, но можете ли ми гарантува, че ще остане завинаги тъй? Аз са съмнявам и страх ма е рано или късно да са непоместят в тази работа пак гърци или поляци, към които правителството гледам е по-благосклонно, нежели — към нас и към нашите. То в черковните ни работи нема доверие нам, за да ни отдели от гърците, че управлението на школите ли ще повери нам? Но ще речете, че колкото до черковния ни въпрос Правителството може да се бои от чужда некоя сила... Е добре, тази не ще ли изкаже своите претенции, ако Правителството тури ръка на учителите и училищата ни? Аз казвам: да! Но има и друго: ако вий владеете голямо доверие пред Ц. Правителство, при неговите високи чиновници, и следователно може да имате едно влияние, с което да се ползвате, дали ще бъде също и със синовете или приятелите и сьотечествениците ви от вашия кръг горе-долу? Аз и в туй са съмнявам, макар за сега да се убеждавам от вас, че колкото за учителите, немя друг изходот трудното им положение, в което са днес. А треба да знайте..., че народът не е в състояние да оцени тези мерки в негова полза. Пример на туй сакотленците, които днес затварят училището си и натирват учителите с по един запис в ръка, когато могат да им платят! И туй тъй, защото М. паша от летос забранил на общината да плащат на учителите каквото до сега, т. е. с разхвърляне помощ на по-имотните граждани-бащи, и защото още по негова заповед — да разхвърлят тази помощ помежду им си с данъците царски. Народът не приел от страх да не са злоупотреби този нещо каквото и подобни в предни времена... От новото царско усилие гледаме, че с данъците ще се прибират и други като школски и черковски разноски. Вий знаете, че тукашните го искаха от пролетес с прошение до правителството, и д-р Миркович ни уверява днес от столицата, че освен като се дозволява дори и повелява на сичките народности в империята да разхвърлят школските си разноски върху данъците, но Правителството настоятелно ще иска да са състави комисия за нашите училища, които да следват по една програма съставена от тази комисия и удобрена от М-ството на народното просвещение. И за туй Миркович поиска нашата програма, която му изпратих и от която и вам едно копие щех днес да изпратя, но господин Моллов прибърза и аз с толкоз да свърша днес...

Оставам предан ваш друг
„Шишков"[143]

В писмото е отбелязана само датата октомври, но втората му част показва, че то е от 1867 г., т. е. времето, когато проектът на Мидхат паша отново е публикуван и когато се поставя на всеобщо разискване въпросът за бъдещото уреждане на българските училища.

Ясно е, че Шишков не одобрява проекта и не вижда добрите перспективи, които той би могъл да донесе на българското учебно дело. И ако все пак го поддържал, това било по-скоро акт на доверие към неговия бивш учител Н. Михайловски, в чиято добронамерена позиция не се съмнявал. Още повече, че Т. Шишков се е завърнал в България след учение в чужбина към средата на 1866 г., когато първите вълнения около проекта вече били отшумели.

Очевидно самите поддържници на проекта за реорганизация на училищата във вилаета не били единни и последователни в своята позиция и се ръководели от различни съображения. Не случайно учителят-революционер Петър Берковски разграничава в своите спомени гореспоменатата четворка като причислява Ив. х. Пенчович и Н. Генович към туркофилите — „народни предатели“, а Н. Михайловски и Т. Шишков към „народните списатели и учени мъже“[144].

Впрочем в действията на Михайловски и останалите поддържници на проекта, освен опит да се извлече материална изгода за българското учебно дело, прозира и желание да се предразположи правителствената политика за по-скорошно разрешаване на българския църковен въпрос, както и да се въздейства в това отношения върху неблагоприятната дотогава руска позиция. Естествено, макар и да не взима конкретни мерки в противодействие на турските проекти за просветни реформи, Русия чрез консулските си служби внимателно е следяла развитието на училищния конфликт между властите и българското население. Проектът на Мидхат паша дори станал и предмет на разговор между Абдул Азис и руския посланик ген. Игнатиев и вероятно в Цариград са имали предвид негативната руска позиция спрямо опитите за османизиране на българското училище.

Пряка връзка с правителствените реформаторски намерения имала и една друга велика сила — Франция. Многобройни са сведенията, които разкриват безпокойството на френската дипломация от нарастващото руско влияние в българското образование, осъществявано главно чрез учителите — руски възпитаници. С не по-малко внимание е следен и зараждащият се училищен конфликт между българите и османската власт. Разбира се, Франция не била само наблюдател, а активна страна, търсеща засилване на своето влияние чрез преобразования на българското образование в удобна за нея посока, действуваща пред Портата в това отношение със съответните внушения и предложения.

Едно от тях е връчената от френското правителство през януари 1867 г. „Нота върху Хатихумаюна от 1856 г.“, която представлява една разгъната програма за нови реформи. Нейно ядро обаче била идеята за „развитие на образованието в Империята чрез създаване на средни училища, в които да се приемат и християни, чрез усъвършенствуване на основното образование, чрез откриването на университет за история, администрация и право, на висши професионални училища, на библиотеки“ [145]. Очевидна е връзката на френската идея за обновяване на Османската империя чрез науката и образованието, което би довело до „сливане на расите“, със съживяването на първия Мидхатов проект. Нещо повече, френските внушения за просветни реформи били трайно възприети от Високата порта и в последвалите няколко опита за конкретни преобразования в образованието бил привлечен и френски съветник — главният инспектор на френското Министерство на образованието Бодуен[146].

Политиката на Франция спрямо българското учебно дело се основавала на погрешната представа, че в България все още нямало „социални сили, способни за реално действие“. Преднамерено изграждана и пренебрегваща предупрежденията тъкмо на хора като Шампоазо и Дозон, които най-добре познавали българското училище и предусещали неговия висок авторитет сред българското население и добрите му перспективи, френската политика била обречена на пълен провал[147]. Впрочем след поражението във войната с Прусия през 1870 г. Франция загубила своите политически позиции и възможностите ѝ за културна опека над Османската империя практически изчезнали. При новите условия, вече белязани от възприетия в Цариград твърд ислямски курс, който враждебно отхвърлял френските реформаторски идеи с тяхната законосъобразност, във Франция били принудени да коригират чувствително своята политика и с повече доверие да заложат на закрепващите християнски народности. През 1867 г. обаче френската политика на укрепване на Османската империя чрез реформи била силен съюзник и идеен вдъхновител на правителствените действия за отнемане на българската просветна самостоятелност.

През октомври 1867 г. била съставена смесена турско-българска комисия, която да изготви проекта за училищни реформи. Тя заседавала в Пловдив и от българска страна в нея били включени Ив. х. Пенчович, д-р Ст. Чомаков и епископ Иларион. При обсъждането в началото на ноември на готовия проект на заседание на Генералния съвет на вилаета в Русе обаче той бил отхвърлен от българите след остри пререкания. Българските искания били: ако се стигне до създаването на смесени училища, християнските и мюсюлманските деца да бъдат разделени по класове, управлението на учищата да се повери изключително на българи и да се осигурят специални (отделни – б. а. А. Д.) бюджети за християнските и мюсюлманските отдели на училищата. Начело на опозицията в съвета стоял сам Ив. х. Пенчович, подкрепян от Н. Михайловски[148].

Очевидно и позицията на Ив. х. Пенчович по отношение на турския проект не бива да се разглежда едностранчиво като национално предателство. В случая той, както и неговите съмишленици, е действувал с намерението българското учебно дело да се подобри и стабилизира, да се откъсне от руското влияние и получи прозападна, предимно профренска насока, т. е. неговото участие в опита за реорганизация на българското учебно дело било последица от стремежа му за насочване на националното развитие към Запада, но в рамките на Османската империя.

Тази позиция, както и действията на останалите поддържници на проекта, е резултат на един консервативен подход към българския национален въпрос. В конкретния случай, една неточна политическа преценка поставя някои български патриоти (Михайловски, Шишков) срещу основната посока на националните усилия и предизвиква сериозно накърняване на техния личен престиж.

Ако проследим хронологически развитието на идеята за поставяне на българските училища под правителствен контрол, ще видим, че след зимата на

1866 г., когато проектът бил публикуван за пръв път и веднага срещнал противодействие, до лятото на следващата година той не предизвиквал особени опасения и като че ли бил позабравен. Вълнението в България през пролетта на следващата година, предизвикано от четите на П. Хитов и Ф. Тотю обаче, накарали Мидхат паша отново да го извади на бял свят и да свика вилаетския съвет за неговото приемане. Всъщност краят на 1867 г. бил времето, когато се решила съдбата на турския проект. Но въпреки неговото пропадане, още през следващата година Мидхат паша отново настоял за прилагането му като едно от основните средства за пресичане на революционния подем сред българите[149].

В повторно публикувания проект през есента на 1867 г. били направени незначителни промени в сравнение с проекта от 1866 г.[150] Като дребна отстъпка може да се приеме точката, че и средните училища ще се издържат от общините и в тях ще се преподава и на български език. Но основният дух на проекта бил запазен, като се подчертавала зависимостта на учителите и учебните програми от Училищната комисия и Министерството на просвещението. Като конкретен нов момент е отбелязано, че издръжката на лицея и Комисията ще става чрез разхвърлянето на данък върху населението — за гражданите 3 гр., а за селяните 1 гр. От този данък ще се подпомагат и приготвителните училища.

В частта, свързана с издръжката на училищата, се чувствува известно сходство с един друг проект за уреждане на българските училища, публикуван по това време от д-р Миркович. Същността на този проект, пряко вдъхновен от известния М. Чайковски — Садък паша, не е сливането на българските и мюсюлманските училища, а участието и контрола на правителството в издръжката и управлението на българските училища. В проекта на д-р Миркович се предвижда всяка каза да получава годишно част от бедела (данък — откуп на мъжкото християнско население от военна повинност), „които пари ще се внасят в българската община на главния град и ще служат за материална помощ на една главна школа“[151].

Този проект, официално обявен и като идея на част от сливенските граждани, също носи някои негативни черти. Преди всичко, поставянето на учителите и учебните програми под зависимостта на Министерството на просвещението, криело опасност за далеч по-дълбока правителствена намеса. Обаче д-р Миркович съвсем не може да бъде подозиран в каквито и да е туркофилски настроения. Енергичен и неспокоен характер, той взел участие във всички прояви на националноосвободителната борба. Ръководен от желанието да се укрепят българските училища, той вероятно е смятал, че Портата няма да намери достатъчно подходящи хора за контрол и училищата ще се стабилизират материално, но ще останат в български ръце. Още повече че по отношение на издръжката той е имал примера на Пловдив, където било разрешено за издръжката на главното българско училище да се разхвърли по 2 гр. бедел върху населението от казата.

Проектът на Миркович бил готов през пролетта на 1867 г., но комисията, която го разгледала в столицата, не взела решение, а го препратила за мнение в Дунавския вилает[152]. Безспорно, Мидхат паша е имал предвид и него при втората редакция на своя проект, на твърдението на д-р Миркович, че дунавският валия „си присвоил идеята, но настоял да се приложи проектът без разлика на народностите, т. е. школите да бъдат едни и същи за турските и българските младежи", е неоснователно[153]. По-скоро Мидхат паша е бил повлиян, както и д-р Миркович, но значително преди него, от идеята на Мих. Чайковски, с когото поддържал връзки.[154] Тази идея обаче, била приспособена към неговите собствени реформаторски планове на далновиден турски националист.

Мих. Чайковски започва да работи в Цариград като представител на аристократическата полска емигрантска партия на княз Адам Чарториски със седалище в парижкия Hôtel - Lambert от началото на 40-те години. Той провеждал на практика идеята на тази групировка за действия срещу Русия в тясно сътрудничество с Франция и нейния съюзник Османската империя. Чайковски прави опити с помощта на лазаристите да открие училища с учители-поляци в Пловдив (1842), в Търново (1843) и по-късно във Видин, Русе и София, но срещнали българското противодействие, усилията му останали без успех.[155] През 1845 г., при създаването на Комисия по образованието в Цариград, той се опитал да настани в нея Иларион Стоянович (бъдещият епископ Макариополски) и Конст. Огнянович, като съветници по въпросите на българското образование[156]. Чайковски изработил план за откриване на български правителствени училища, като се надявал, че правителството ще даде само материалните средства, а за учители ще бъдат изпратени поляци. Тази идея почивала на специалната договорка в Париж между френския министър на външните работи Гизо, княз Чарториски и турския посланик Нафи Ефенди[157]. Според нея в новосъздадените български училища трябвало да бъдат изпратени след съответна подготовка 30 бивши полски офицери, които да възпитават своите български ученици в привързаност към Франция и в доверие към доброто им бъдеще в Османската империя. Тази обща инициатива обаче пропаднала, тъй като не били намерени подходящи кандидати за учители в България.

В началото на 1846 г., във връзка с предстоящото пътуване на султана из България, Чайковски отново лансирал полските идеи за реформиране на българското учебно дело. Той съветвал българите да подават прошения, в които между другото да искат и „откриването на училища, в които да се учи на родния език с учители, подчинени на правителството, а не на гръцкия патриарх"[158].

Тези планове били насочени както срещу руското влияние в България, така и срещу асимилаторската политика на православната Цариградска патриаршия. В тях личат симпатиите към поробеното славянско население на политическия кръг около Hôtel Lambert, но преди всичко неговата зависимост от френската политика на Балканите. Израз на чужди за българите политически цели, полските планове за реформиране на учебното дело обективно не заплашвали неговия национален облик. Ето защо подновени през 60-те години, те не изглеждали опасни за хора като д-р Миркович и някои други обществени дейци с прозападна ориентация, вече изкушени от политическата игра с униатството за решаване на българския църковен въпрос. В конкретния случай с д-р Миркович, той определено не виждал в идеята за правителствен контрол някаква реална опасност срещу самостоятелността на българското училище. Той, както и неговите съмишленици обаче не отчитали точно значителните промени, които вече били настъпили в българския обществен живот и които все помощно подхранвали тенденцията към независимост в развитието.

Според някои данни през 1856 г. и сръбското правителство, преследвайки своите политически цели, се опитвало да повлияе върху Високата порта. В меморандум до правителството Матия Бан, който трябвало да прикрие истинския източник, доказва, че християнските училища трябва да се освободят от властта на Патриаршията и да преминат под контрола на Министерството на просвещението[159]. По този начин сръбското правителство се надявало да наложи своето влияние в български земи. Акцията вероятно също е била свързана с полското влияние в Сърбия от времето на Ал. Карагеоргиевич.

В средата на 40-те години се появил и един български проект, който свързал българското учебно дело с цялостното реформиране на образованието в Османската империя. Той бил дело на Александър Екзарх и отразявал неговите либерални възгледи за социално и политическо преустройство на Империята[160]. Сам френски възпитаник и радетел за приобщаване на българското образование към европейската култура, Ал. Екзарх обосновава в своя проект възможността за освобождаване на българите от културно-политическото влияние на Русия. В своите три мемоара (1842, 1843 и 1846), адресирани до френския министър на външните работи Гизо, Ал. Екзарх потърсил френско покровителство за българите, като се спрял на посредничеството на полската емиграция начело с княз Чарториски[161]. Той молел за хуманната помощ на Франция, която да поеме на свои разноски образованието на млади българи във френски училища и университети. Второто си изложение Ал. Екзарх дори подкрепил със същите искания, които вече пристигнали от няколко по-големи български селища: Видин, Русе, Търново, Свищов, Пловдив, Варна, Стара Загора, Никопол, Ниш[162] проекта,изпратен до Високата порта,Ал.Екзарх стига до възгледа за общи училища, в които „децата ще се освобождават от национални и расови предразсъдъци“, и „така възпитани, тези младежи ще укрепят Отоманската империя и ще я отправят по пътя на цивилизацията“[163].

Идеята за единство на народностите обаче изглежда повече като „имперска“ фразеология, подходяща за правителствен чиновник като Екзарх (той бил аташе в турското посолство в Париж), отколкото реално намерение за етническо сближение между българите и мюсюлманите в империята. Един от първите български политици с познания за механизмите на европейската дипломация, той постепенно разкрива своята политическа идея за културното израстване на българите със западна подкрепа, което да доведе до разширяване на българското самоуправление и евентуално до политическа автономия. Тези негови идеи са по-отчетливо изразени в мемоарите, които изпраща през 1846 и 1847 г. до руския император Николай I, и през ноември 1847 г. до великия везир Решид паша[164]. Впрочем въпреки безопасните и дори удобни за турското правителство идеи, които Ал. Екзарх лансирал през 40-те години, те били оставени от Портата без внимание.

Ако проектът за поставяне на българските училища под правителствен контрол имал своята значителна предистория, съпротивата срещу него се изявява веднага, щом той добива очертанията на реална заплаха. Както вече бе споменато, първият протест дошъл от самия вилаетски център още с обсъждането на проекта[165]. Наистина позицията на русенските граждани изразява не толкова протест, колкото съмнение в целесъобразността на проекта. Но тя слага началото на недоверието на българското население към правителствените опити за реформиране на учебното дело. По това време директор на русенските училища е Др. Цанков и макар че през 1866 г. той не излиза в печата с мнение за проекта, несъмнено е повлиял значително за тази позиция на русенци.

Мнението на русенските граждани е публикувано във в. „Турция" заедно със самия проект. Воден от амбициозните си, но неосъществими и неосъществени планове да направи своя вестник най-популярен сред българите, Генович се стараел да поддържа линия на обективизъм по културните и стопански въпроси. Така, скоро след публикуването на проекта, той помества една дописка и от Свищов, която рязко му се противопоставя[166]. Но в периодичния печат било решително изявено отрицателно становище срещу плана на Мидхат паша. То се появява на страниците на в. „Время" с редактор Тодор Бурмов. „Тоя проект — пише вестникът — може да спъне не само развитието на българската словестност, но и напредването на образованието между българите... Затова Мидхат паша трябва да различи кое е многото: гласът на Хаджииванчовците или гласът на русенските жители, които отхвърлиха проекта, защото, както добре разбира Негово Превъзходителство, Наредба, която не се одобрява от онзи народ, за който се назначава, не достига назначението си"[167]. „Время" възприема и друга тактика. Чрез поредица от материали, запознаващи с учебното дело в Англия, Франция, Италия, Русия, Белгия, Холандия, та дори и в Австралия, Чили и Бразилия, вестникът се старае да покаже необосноваността на правителствените намерения. В този смисъл централно внимание е отделено на голяма статия за американското образование, преминаваща от брой в брой, в която се дава за пример общинското управление на американските училища. Сравнявайки американската публицистичност и демократичност на решенията с европейската държавна тайнственост, вестникът пише: „В Европа не постъпват така. Правителството определя комисия. Тая комисия работи мълчешком, нищо не казва никому. Това е тайната на царството. Най-после като се минат няколко години в тайнствени приготовления обнародва се един закон, той е негли и превъзходен, но не донася плодове, защото народното мнение не е подготвено за него"[168]. И след този открит намек за действията на османското правителство „Время" убедително завършва със смисъла на американския пример: „Образованието на народа е дело общонародно, на което всеки помага, с което се всичките занимават и към което никой не остава равнодушен. Ето трезвия пример, който ни дава американският съюз"[169].

За българската журналистика 1866-та била бедна година. Тогава излизали само три вестника — туркофилския „Турция" на Генович, „Время" на Бурмов и „Гайда" на П. Р. Славейков. По това време обаче ручилото на „Гайда" вече било затъкнато[170]. Вестникът бил спрян от властта през април 1865 г. и когато в началото на следващата Славейков отново получил разрешение за издаването му, „Гайда" вече имал облик не на вестник, а на списание. Той загубил остросатиричния си полемичен тон и неговият редактор бил принуден да обяви, че „препирни за каквото и да са, няма да влязат в меха ѝ". Това обяснява защо през пролетта на 1866 г. „Гайда" запазва мълчание по отношение на Мидхат пашовия училищен проект, докато далеч по сдържания и лоялен към властта „Време“ си позволява остро да го осъди. За затрудненията на Славейков от това време свидетелствува едно негово писмо до Н. Геров, в което той напомня, че условията в Цариград не позволяват да се пише свободно и предлага да се подготви издаването на български вестник в Букурещ.[171]

Още през пролетта на 1866 г. шумът около проекта затихнал. Вероятно Мидхат паша първоначално е искал само да провери настроенията и след първата негативна реакция отложил приложението на проекта за по-подходящо време. Това време дошло през лятото на следващата година, макар че е трудно тя да се приеме като по-удобна за провеждането на непопулярна реформа.

През есента на 1867 г. очевидно не само Мидхат паша, но и правителствените среди в Цариград са си давали сметка за необходимостта от просветни реформи, които по благоприятен за империята начин едновременно да парират самостоятелността на българското учебно дело и тревожното политическо активизиране на българите.

При повторното свикване на вилаетския съвет за обсъждане и приемане на проекта българската общественост открила срещу него истински фронт, който довел до окончателното проваляне на този антибългарски план. Сега противодействието идвало не само от вътрешността на страната и цариградския кръг, групиран около в. „Македония“, но и от емиграцията в Букурещ, която започнала да издава вестниците „Народност“ и „Дунавска зора.“[172]

Двата български вестника, издавани в Румъния, започват безкомпромисна атака срещу денационализаторския проект на Мидхат паша, но основната тежест в битката срещу него е изнесена от в. „Македония“ и лично П. Р. Славейков и Т. Икономов [173]. Те винаги поставят въпроса откъм чисто националната му страна и не случайно си спечелват личната омраза на русенския валия и бъдещ председател на Държавния съвет на империята. За Славейков необходимостта да се вземе отношение към проекта била национален дълг: „... всеки — пише той, — който според непростително равнодушие своекористно или с лъжовен страх не каже своята дума, поема тежка отговорност пред потомството“[174].

„Думата“ на в. „Македония“ и неговите автори доказва националната доблест и гражданската смелост на значителна част от българската интелигенция. Макар и поставени при изключително неблагоприятни условия, учителите и журналистите, работещи в пределите на империята, не само разбулват и критикуват антибългарската същност на проекта, но като сравняват нивото на българските и мюсюлманските училища открито демонстрират превъзходството на поробения. Автор на едни от най-острите статии в този смисъл е Т. Икономов. Той умело използва факта, че проектът за реформа бил насочен само към българите и затова противоречал на духа на Хатихумаюна. „Най-напред — пише Икономов, — ако тая е своевременна и е извикана от нуждите на времето, както искат да ни уверят, ако тя е полезна, защо тя се не прилага на всичкото царство и не излазя от Министерството на просвещението? Защо не се подчинят на тази наредба и гръцките, и арменските, и еврейските училища? Във всека друга работа ний сме последни; защо тук да бъдем първи? Защо нашите училица да искат подчинение на некакви закони, а училищата на другите ни съграждани да не искат да си остават свободни?“[175]

При съществуващите условия на цензура обаче острият тон не бил най-подходящата и допустима форма на реакция. Затова наред с открито изявеното отрицание в. „Македония“ използува охотно външни примери, особено американския, за да защити самостоятелността на българското училище. Опитен политик, Славейков не пропуска възможността да обвърже новия просветен конфликт с църковнонационалната борба, като предлага училищният въпрос да се решава след като бъде решен църковният. А след официалното признаване на българската религиозна и духовна независимост намеренията за османизиране на училищата биха изглеждали още по-трудно осъществими[176].

В дипломатическия си подход към проблема, вестникът се предпазва от обвинения в някаква външнополитическа обвързаност като критикува руското образование, но успоредно с това и френското, т. е. образованието на страната, подкрепяща турските намерения[177].

В началото на ноември 1867 г. във в. „Македония“ е публикуван и проектът на д-р Миркович[178]. Макар че с предвиждания контрол върху българските училища от Министерството на просвещението проектът бил едно отстъпление от позицията за пълна самостоятелност на българското учебно дело, по същество той също се противопоставил на плановете на Мидхат паша. При това дал възможност на по-умерените критици да го използват като прикритие и по-дипломатично да обосноват несъгласието си с турския проект. Подобна например е позицията на Др. Цанков, на Д. Енчев и някои други, а както видяхме, проектът на Миркович бил одобрен и от Шишков и Михайловски[179].

Така в края на 1867 г. проектът на Мидхат паша за сливане на българските и мюсюлманските училища срещнал решителна съпротива и бил провален. Но този голям турски националист и реформатор не се отказал от амбициозните си планове да парализира българския напредък. Въпреки неуспеха на първите опити, Мидхат паша със забележителна упоритост държал на своя проект, разширявал го, правел го все по-придирчив и затова по-неприложим, и работите вървели по този начин непрекъснато до въстанието от април 1876 г.

Мидхат паша напуска Русе през януари 1868 г., но през лятото отново се връща в Дунавския вилает, вече като правителствен пратеник, натоварен със задачата да унищожи преминалата в България чета на Хаджи Димитър и Стефан Караджа. След разбиването на четата в доклад до Високата порта той отново и нашироко се спира на въпроса за необходимостта от реформиране на българското учебно дело. „Просветното дело е независимо в България – пише в своя рапорт Мидхат паша. – Държавните ни интереси изискват да се тури край на това положение. Трябва да се въведе във вилаета една истинска образователна система. Миналата година във вилаетския съвет са били разисквани доста проекти по този въпрос, а одобрените от тях Ви са вече представени. Тия са продиктували настоящия ми рапорт съображения, произхождащи от нуждите на днешния момент. Под егидата на Н. В. Султана днес се проучва един общ закон за подобряване и повдигане на просветата в Държавата ни. Този закон ще обхване, разбира се, и България, но предвид на изключителното положение на тази страна и обстоятелството, че прилагането на общия закон ще вземе много време, трябва да се открият в Дунавския вилает специални училища за мохамедански и български деца. Училищата в България трябва да се поставят под управлението и контрола на държавата, а за да се попречи на българските деца да отиват да учат в чужди държави, трябва да им се дадат реални условия за придобиване на просвета в самата Турция.

5 август 1868 г.“[180]

Този рапорт на Мидхат паша разкрива ясно същността на неговия проект, предназначен да пресече революционния подем в България с нейното „изключително положение“ и значение за империята. Освен това проектът е и първата стъпка към осъществяването на идеята за създаване на османска нация, която очевидно е занимавала Мидхат паша по-отдавна. Тази идея намира конкретен израз през 1869 г., когато е публикуван Органически закон за народното образование, създаден също с френско участие[181]. Законът сега излиза от името на правителството и е подготвен от Мидхат паша — по това време вече председател на Държавния съвет, и от високообразования министър на просвещението Севфет паша. Тяхната цел е да се премахнат всички съществуващи дотогава училищни системи, които били изградени на националнорелигиозна основа и не зависели от правителството, а от отделните религиозни общини. На тяхно място трябвало да се създаде силна централизирана училищна власт, която да ръководи всички училища и да обедини и уеднакви техните разнородни програми. В така създаваната с помощта на училището единна османска нация. турският елемент все пак трябвало да има културно надмощие.

Тази смела и може би последна голяма идея да се реформира и съживи Империята в годините до войната от 1877—1878 г. изисквала твърде много преобразования от държава като Османската империя. Но тя не била подготвена за тях нито материално, нито морално, нито политически.

През 1870 г. бил направен още един, този път религиозен опит да се съединят българските с мохамеданските училища. Той станал в Тулчанския санджак, където мютесариф бил енергичният Исмаил бей, бивш главен секретар на Мидхат паша и редактор на вилаетския в. „Дунав“[182]. В действията му ясно личи стилът на неговия учител. Новото е, че в духа на Органическия закон Исмаил бей поставил под контрол и съществуващите влашки училища[183]. Действията на местните власти обаче били насочени срещу българското население и училища, които били най-многобройни. Но проектът на Исмаил бей срещнал силната съпротива на българите, които в лицето на специално създадена комисия изготвили контрапроект, представляващ „пръв цялостен и обоснован статут за уредба на българските училища в санджака“[184]. Тулчанският управител имал и нещастието негов пряк противник да бъде Т. Икономов, който по това време бил учител в града и организирал съпротивата срещу проекта. Победата на тулчанските българи имала изключително значение не само в регионален, но и в национален мащаб. С нея бил сложен край на конкретните опити да се подчини и османизира българското учебно дело.

От 1869 г. до Априлското въстание в българския периодичен печат на няколко пъти се появяват тревожни сигнали за проектирано сливане на българските с мюсюлманските училища[185]. В този период тези проекти са подложени на най-яростна критика от вече заелия водещо място в българската журналистика революционен печат. Вестниците „Свобода“ и „Независимост“, „Тъпан“ и „Знаме“ и техните редактори Л. Каравелов и Хр. Ботев многократно заклеймяват „варварщината да се отнеме от народа човешкото право да се учи и образова... да му се отнемат училищата“[186]. Но с изключение на неуспешния опит в Тулча, правителството не предприема нищо конкретно. Изострянето на политическата обстановка в Империята и непрекъснато засилващата се революционна активност на българите очевидно оставят „училищните“ проекти на заден план.

Опитът на османското правителство да сложи ръка върху самостоятелността на българското учебно дело засегнал пряко и руските интереси на Балканите и предизвикал жив отклик сред руската общественост. Макар и да не взела конкретни мерки в противодействие на османските проекти, руската дипломация внимателно следяла развитието на училищния конфликт между властите и българското население. Още при подготовката на първия проект през 1865 г. руският вицеконсул в Търново Кожевников съобщил за него, както и за зараждащото се недоволство в българската търновска община[187]. Консулите редовно информирали за развитието на събитията, като недоволството на руската общественост намерило израз и по страниците на някои руски вестници[188]. Кампанията за османизиране на българските училища естествено се придружавала и от кампания срещу руското културно-политическо влияние, която практически довела до гонения срещу немалко учители, руски възпитаници[189]. Това вече дало повод за протести по дипломатически път. Така граф Игнатиев след като бил подробно информиран за действията на османските власти от консулските служби, сред които се отличават докладите на Н. Геров, засегнал въпроса за османизирането на българските училища на аудиенция при султана[190]. Опитният дипломат си послужил по този повод дори със старата, но имаща своето историческо оправдание, дипломатическа игра да се инсинуира срещу неудобния политически противник. Граф Игнатиев размахал пред Абдул Азис плашилото на сепаратистичните стремежи, с които се опитал да обясни реформаторската активност на Мидхат паша[191]. И ако всичко това е повече в сферата на дипломатическата пикантерия, очевидно е, че в Цариград са държали все пак сметка за негативната руска позиция спрямо опитите за османизиране на българските училища като средство за пресичане на руското влияние и главно на българския национален подем. Че Русия не била изключвана като фактор в назрелия „училищен“ конфликт между османските власти и българите, ясно свидетелство е и по-горе цитираното писмо между Т. Шишков и Н. Михайловски, където под чуждата сила, която сигурно би изказала своите претенции, както и в развитието на църковните работи, се визира Русия[192]. Успешната борба срещу османските правителствени домогвания обаче е изнесена изцяло от българската общественост и нейна е единствената заслуга, че не било пристъпено към осъществяване на османските училищни проекти.

Ревностната защита на българското учебно дело е ярък белег за активността и националната зрелост на българската буржоазия в края на 60-те и началото на 70-те години на миналия век. Водещите среди в българското общество отлично разбирали, че училищата трябва да бъдат защитавани не само като необходима национална институция, но и като израз на българската самостоятелност. В мотивите на тази защита обаче ясно проличава настъпилата конфронтация в българското общество.

Емиграцията в Румъния, независимо от сериозните идейно-политически различия между нейните отделни представители, открито и безрезервно се противопоставя на всяка правителствена намеса в българското учебно дело. Главното различие идва от силата на израза, от изявата на публицистичния талант, където Каравелов и Ботев са недостижими. Антибългарският характер на османските проекти обединявал в случая емигрантите в Румъния в една обща позиция. А свободата, която те имали по отношение на събитията отвъд Дунава, ги прави не само най-остри критици, но и изразители на фактическото отношение на българите към училищните проекти на властта.

Несравнимо по-трудните условия в Империята създавали и далеч по-сложната обстановка, в която действували българските обществени дейци от страната. Затова и съпротивата им срещу турските проекти е с изключително висока стойност за укрепване на националното самочувствие. Нещо повече – провалянето на правителствените проекти по същество е важна победа в едно стълкновение на национална почва между поробен и поробител. С най-голямо значение са действията на демократичните среди, чийто изразител е в. „Македония“, а всепризнати водачи П. Славейков и Т. Икономов. Не случайно двамата най-радикално настроени участници в църковната борба заемат и непоколебима позиция в защита на пълната самостоятелност на българското учебно дело. И двамата са „революционери“ сред умерените, тяхното национално чувство не признавало компромиси, а някои от идейните им кривулици само подчертават сложните пътища, пребродени от мнозина „вътрешни“ обществени дейци. Обаче, докато Славейков бил винаги на „левия фланг“ на цариградския кръг, критикуван, но и почитан от революционерите-демократи, Икономов, с опитите си идейно да оправдае съглашателската политика на „легалните средства“, често попадал под ударите им[19]. Но именно този обществен идеалист има най-остър език сред събратята си по перо, когато пише срещу османските проекти.

Различните позиции, от които българската общественост защитавала своите училища, показват доколко в края на 60-те и началото на 70-те години на века картината на националните и социалните борби била сложна и преплетена. Пръв, при това съвсем категорично, срещу проекта на Мидхат паша се обявил един по-скоро консервативно мислещ обществен деец, какъвто бил Т. Бурмов; от друга страна, д-р Миркович, който без да е последователен революционер, предпочитал радикалните действия в обществените борби, се противопоставя на този проект, но издига свой, предвиждащ правителствен контрол върху българските училища; Др. Цанков, също противник на проекта, пък се нахвърля срещу Т. Икономов с обвинението, че критичната му позиция е позиция на руски агент; сам Икономов – един от най-смелите критици на проекта, не се различава съществено по своите генерални възгледи за посоката на националното развитие от Н. Михайловски и Т. Шишков, които са сред малцината подкрепили проекта на властта.

Очевидно тук различията не могат да се обяснят само от социално-класова позиция. При общо сходните еволюционистки разбирания за пътя към национално освобождение- основна оставала външнополитическата ориентация. Докато за привържениците на самостоятелните действия и за русофилите всяка правителствена намеса била гибелна, то „западняците“ допускали и приемали някои компромиси, с цената на които да намалят руското влияние в България. И ако тази тяхна позиция се разминава с националните интереси, тя все пак не ги нарежда сред туркофилите.

Кръгът, който се затваря от съпротивата срещу асимилаторските опити на правителството, включва представители на цялата гама от идейно-политически течения на българското общество с изключение на малцината туркофили. Затова мнението, че „въоръжени със схващанията на нашите революционери за възпитание и образование, българските учители отбиват домогванията на турската власт за обсебване на училищата ни“ е невярно и неприемливо[194]. Българското учебно дело било защитено от учителите, от интелигенцията, от буржоазията, от целия български народ. И този протест, изявен на мирното поле на просветата, имал специфично революционизиращо значение. С провалянето на проекта за сливане на българските и мюсюлманските училища и за постепенното асимилиране на българското население ясно проличават недостатъците на губещата сили османска държава, която не била в състояние да организира и проведе тази укрепваща властта и културно-политическа операция. Младотурските националисти много добре съзнавали, че сигурно и трайно господство върху население с укрепнало национално съзнание и културно превъзходство над своя владетел, е невъзможно. Това личи от упоритостта, с която е налаган още първият план на Мидхат паша, а по-късно и неговите модификации. Тези проекти били хитри и амбициозни и се градели конкретно върху някои слабости на българското учебно дело, но основният им недостатък е, че времето за тяхното приложение отдавна било отминало.

Съпротивата срещу правителствените проекти за реформиране на българското учебно дело, както и срещу асимилаторските стремежи на съседните страни през 60-те и началото на 70-те години съвпада със съзряването на формиращата се българска нация и с подема на националноосвободителното движение. Успехите, постигнати в тази борба, са резултат от вече консолидираните сили на българите и доказателство за възможността и готовността на българската буржоазия да поеме историческата отговорност на класа-хегемон в българското възрожденско общество.

БЕЛЕЖКИ КЪМ ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

[1] Данова, Н. Националният въпрос в гръцките политически програми през XIX век. С., 1980, 102-103.

[2] Пак там, с. 109.

[3] Пак там, с. 110.

[4] Данова, Н. Гърция и Цариградската патриаршия през втората четвърт на XIX век. – ГСУ ФИФ, 12, 1968, 1970, 288–289; Трайков, В. Раковски и балканските народи. С., 1971, с. 18.

[5] Данова, Н. Националният въпрос..., с. 266.

[6] Ников, П. Възраждане на българския народ. Църковнонационални борби и постижения. С., 1971, с. 182; Данова, Н. Националният въпрос..., с. 211.

[7] Данова, Н. Националният въпрос..., с. 211.

[8] Пак там, с. 251.

[9] Пак там, с. 187.

[10] По-подробно за преговорите вж. Јакшић, Гр., В. Вучковић. Спольна политика Србје за владе кнеза Михаил (Први балкански савез). Београд, 1963, 734—80.

[11] Пак там, с. 476.

[12] Ников, П. Цит. съч., с. 182.

[13] Данова, Н. Цит. съч., с. 251.

[14] Пак там, 211–212.

[15] Пак там, с. 251.

[16] Пак там, 249—252.

[17] Пак там, с. 250.

[18] Παπαδοπυλος, Στ. Εκπαιδευτικη και κοωνυικη δραστηριοτητα τον Ελληνιτμου της Μακεδονιας κατα του τελενταιο αιωνια της τουρχοκρατιας. Θεσσαλονίκη, 1970; Данова, Н. Националният проблем..., с., 250.

[19] Патриарх Кирил. Българската Екзархия в Одринско и Македония след Освободителната война 1877—1878 година. Т. 1. Ч. 2. С., 1970, с. 12; Арнаудов, М. Екзарх Йосиф и българската културна борба след създаването на Екзархията. Т. 1. С., 1940, с. 129; Чилингиров. Ст. Възраждане чрез читалищата. — В: България 100 години 927—1927 г. С.. 1930, с. 671.

[20] Ников, П. Цит. съч.

[21] Македония, 3, № 37, авг. 1869.

[22] Гандев, Хр. Закономерности в отношенията между българския и гръцкия народ през Възраждането. — В: В чест на акад. Д. Косев. С., 1974, 49—55.

[23] Вж. Албум Македония. С., 1935; Ванчев, Й. Новобългарската просвета в Македония през възраждането. С., 1982 сл.; Генчев, Н. Поглед върху просветното движение в Македония през XIX век до 1878 г. — В: Пламъкът на солунския светилник. С., 1970.

[24] Гайда, 3, № 17, 1866.

[25] Македония, 1, № 7, 1867.

[26] Боршуков, Г. История на българската журналистика. С., 1965, 208–221.

[27] Турция, 6, № 39, 1870; 8, № 40, 1872; Право, 4, № 24, 1869; 6, № 13, 1871; Век, 9, № 22, 1874 др.; Напредък, 3, № 127, 1876; 1, 9, №47, 1875.

[28] Българска пчела, 1, № 19, 1863.

[29] Шамбазовски, Кл. Културно-општествените врски на македонците со Србја и во текот на XIX век. Скопје, 1960, с. 88.

[30] БИА II А 3178; II А 3179; БИА II А 1172; II А 1183, 1193, 1205, 1210 др.

[31] Век, 1, № 48, дек. 1874.

[32] Арх. НГ. Т. 1, 1911, с. 130, 131, 135, 587, 785, 926–971; Т. 2, с. 425.

[33] АИИ БАН а. к. IX, а. е. 71; АИИ БАН а. к. IX, а. е. 67; Арх. НГ. Т. 1, с. 130, 131. 135, 785 др.

[34] Начов, Н. Цариград като културен център на българите до 1877 г. С., 1922, 55–56; Ванчев, Й. Цит. съч., 61/2; Кондарев, Н., Ст. Сираков, П. Чолов. Народните читалища в България. Т. 1. С., 1972, 153—157.

[35] Македония, 1, № 12, февр. 1867.

[36] Македония, 1, № 39, авг. 1967.

[37] Ръководител на основното учение, 1, №22, ноем. 1874, с. 348; Кондарев, Н., Ст. Сираков, П. Чолов. Цит. съч., 157—158.

[38] Македония, 3, № 21, апр. 1869; Начов, Н. Цит. съч., с. 51.

[39] Македония, 4, № 48, май 1870.

[40] Начов, Н. Цит. съч., с. 70; Кондарев, Н., Ст. Сираков, П. Чолов. Цит. съч., с. 158.

[41] Кондарев, Н., Ст. Сираков, П. Чолов. Цит. съч., с. 158.

[42] Ванчев, Й. Цит. съч., с. 62.

[43] Изложение на Българското благотворително братство „Просвещение“ в Цариград за 1873 г. Цариград, 1873, 16–19.

[44] Арнаудов, М. Екзарх Йосиф и българската културна борба след създаването на Екзархията. С., 1840, 85–86.

[45] Читалище, 2, 1871, № 22.

[46] Начов, Н. Цит. съч., 60-61; Салгънджиев, Ст. Лични дела и спомени. С., 1906.

[47] Παπαδοπυλος. Στ. Цит. съч., с. 136.

[48] Пак там, с. 117, 54, 40.

[49] Пак там, с. 54.

[50] АИИ БАН, арх. пол. IX, а. е. 26.

[51] БИА П А 4470, 4471, 4473 др.

[52] Дойнов, Д. Национално-революционните борби в Западна България през 60-те и 70-те години на XIX век. С., 1976, с. 47.

[53] Никитин, С. А. Славянские комитеты в России в 1858-1876 годах. М., 1960, с. 16.

[54] Турция, 7, № 49, ян. 1871; Македония, 5, № 36, септ. 1871.

[55] Турция, 8, № 27, авг. 1872; 6, № 52, март 1872; Читалище, 2, 1871, № 1; Право, 6, № 49, февр. 1872; 50, 51 февр. 1872; Право, 8, № 1, март 1873; Ръководител на основното учение, 1, № 22, ноем. 1874; Право, 7, № 3, март 1872; № 14, 1872; Изложение на Македонската дружина. Цариград, 1873; НА БАН, ф. 31, № 1, а. е. 550.

[56] Начов, Н. Цит. съч., 60-62.

[57] Пак там, с. 61. Писмата на Ст. Салгънджиев (предговор на Хр. Гандев), – Беломорски преглед, 2, 1943, с. 84; Снегаров, Ив. Солун..., с. 81.

[58] Изложение на Македонската дружина. Цариград, 1873.

[59] Право, 7, № 9, май 1872.

[60] Право, 7, № 33, окт. 1873 (притурка).

[61] Ръководител на основното учение, 1, № 7, март 1874.

[62] Право, 8, № 19 сл. юни-септ. 1873.

[63] Писмата на Ст. Салгънджиев..., с. 85.

[64] Παπαδοπυλος. Στ. Цит. съч., 36-40, с. 151.

[65] Снегаров, Ив. Ст. Пападопулос. Гръцките училища и дружества в Северна Македония през последното столетие на турското владичество (критика). – ИПр., 1968, № 4, с 108.

[66] Данова, Н. Националният въпрос..., с. 252.

[67] Ћоровић, Вл. Цит. съч., с. 475.

[68] Јакщић, Гр., Др. Страњаковић. Србје од 1813 до 1858 година. Београд (б. г.), с. 80; Мишев, Д. Сърбите шумадийци против първите опити за югославянска федерация. – Отец Паисий, 1, № 16, 270–271.

[69] Јакщић, Гр., Др. Страњаковић. Цит. съч., с. 89, 100; Дамянов, С. Френската политика на Балканите през 1848 година. – В: България и европейските страни. С., 1975, 74-75; Смоховска, В. Михаил Чайковски – Садък паша и българското възраждане. С., 1973, с. 62.

[70] Јакщић, Гр., Др. Страњаковић. Цит. съч., 106-107; Смоховска, В. Цит. съч., с. 62.

[71] Страњаковић. Др. Тугословенски национални и државни програм Кнежевине Србије из 1844 г. – Отщампано из Гласника Историћског друштва у Новом Саду. Сремски Карловци, 1931; Јакщић, Гр., Др. Страњаковић. Цит. съч., 96-113; Мишев, Д. Цит. съч., 270-272.

[72] Јакщић, Гр., Др. Страњаковић. Цит. съч., 134-136.

[73] Пак там, 137.

[74] Пак там.

[75] Спространов, Ефт. По възраждането на гр. Охрид. – Сб. НУ, 13, 1896, с. 621.

[76] Шамбазовски, Кл. Цит. съч., 62.

[77] Пак там, 25; Документи за Българското възраждане от архива на Ст. Веркович. 1860-1893. С., 1969. Вж. предговора от Хр. Христов; Райкова, А. Стефан Веркович и българите. С., 1978, с. 16 сл. Арнаудов, М. Веркович и Веда Словена. Принос към историята на българския фолклор и на Българското възраждане в Македония. – Сб. НУ, 2, 1968.

[78] Ристић, Ј. Спољашни одношаји Србије. Т. 2. Београд, 1887, с. 445.

[79] Јакщић, Гр. В. Вучковић. Спољна политика Србије за владе кнеза Михаил. Београд, 1963, с. 75.

[80] Пак там, с. 476.

[81] Трайков, В. Раковски и балканските народи. С., 1971, с. 76.

[82] Арх. Г. С. Р. Т. 1, с. 589.

[83] Јакщић, Гр., В Вучковић. Цит. съч., 205-206.

[84] Цанев, Д. В. Априлов и неговите възгледи за българската история. — В: Проблеми на Българското възраждане. С., 1981, 168–169.

[85] Јакшић, Гр., В. Вучковић. Цит. съч., с. 237.

[86] Пак там, с. 492.

[87] Димитров, М. Комитетът на „старите“. Добродетелна дружина. — В: България 1000 г. 927–1927. С., 1930; Генчев, Н. Българско възраждане. С., 1921, 200-261; Јакшић, Гр., В. Вучковић. Цит. съч., 366–368.

[88] Македония 2, № 1, 1868; Дунавска зора 1, № 29, 1868.

[89] Пак там.

[90] Дунавска зора, 1, № 9, 1868.

[91] Ристић, Ј. Цит. съч., т. 3, 1901, 278–279; Шамбазовски, Кл. Цит. съч., с. 93.

[92] Шамбазовски, Кл. Цит. съч., с. 114.

[93] Хадживасилевич, Ј. Цит. съч., с. 425; Като представител на буржоазнонационалистическата линия в сръбската историография; Хадживасилевич нарича сръбска земя Западните български покрайнини и се стреми да докаже, че местното население е сръбско и в разглеждания период е подложено на асимилация от българска страна чрез действията на Българската екзархия.

[94] Ристић, Ј. Цит. съч., т. 3, с. 285.

[95] Генчев, Н. Поглед върху просветното движение в Македония през XIX в. до 1878 г. — В: Пламъкът на Солунския светилник, с. 32.

[96] Гласник српског ученог друштва XXXVIII. Београд, 1873, с. 331 и по Документи и материали за историята на българския народ. С., 1969, 181–183.

[97] Пак там.

[98] Пак там.

[99] Ристић, Ј. Цит. съч., с. 279.

[100] Новакович, Ст. Ђ и Ћ у македонским народним дијалектима. Београд, 1889, с. 14.

[101] БИА, ф. 174.

[102] Пак там.

[103] Райкова, А. Цит. съч., с. 68.

[104] Право, 8, № 30, окт. 1873 (притурка).

[105] Право, 8, № 39, дек. 1873.

[106] Ристић, Ј. Цит. съч., с. 290.

[107] Народност, 2, № 16, март 1865.

[108] Тъпан, 1, 7 май 1869, цит. по Хр. Ботев. Събр. съч., т. 1, 98–100.

[109] Знаме, 1, № 7, 12, 13, 14, 17, 20, март–юли 1875; Независимост, 4, № 50, септ. 1874 (статия на Хр. Ботев).

[110] Независимост, 4, № 21, март 1874; Независимост, 4, № 14, февр. 1874 (статия на Каравелов).

[111] Знаме, 1, № 7, 1875.

[112] Тъпан, 2, № 4, юни 1875.

[113] Ристић, Ј. Цит. съч., с. 144.

[114] Генчев, Н. Поглед..., с. 32.

[115] Българска пчела, 1, № 15, 1863; 1, № 31, 1863; Българска пчела, 2, № 6, 1864 др.; Дунавска зора, 1, № 14, 1868; 2, № 22, 1869; Народност, 1, № 20, 1868; Отечество, 1, № 30, 1870 др.; Свобода, 1, № 6, 1869; 1, № 8, 1869 др.; Жечев, Н. Браила и българското културно-национално възраждане.С., 1970; Из историята на българското учебно дело в гр. Галац. — В: В чест на академик Димитър Косев. С., 1974, 49—55; Сюпюр, Ел. Българската емигрантска интелигенция в Румъния през XIX век. С., 1982.

[116] Иванов, К. Болградската гимназия. С., 1935.

[117] Независимост, 4, № 19, февр. 1874; 4, № 24, 43, 1874; Знаме, 1, № 3, дек. 1874; 1, № 1, 4, 9, 12, дек. 1874 — март 1875.

[118] Свобода, 1, № 33, 1870.

[119] Знаме, 1, № 9, февр. 1875.

[120] Независимост, 4, № 21, март 1874; Свобода, 1, № 20–23, май 1871.

[121] Радкова, Р. Нови данни за просветно-църковното състояние на българските колонии в новорусийския край и Бесарабия през първата половина на XIX век. — ИБИД, 32, 1978, 101–134.

[122] ЦДИА, КМФ №2, оп. 1, а. е. 53, ч. III, л. 65; Генчев, Н. Българската национална просвета и Русия след Кримската война. — ГСУ ФФ, 67, № 2 (История), (1972–1973), 1974, 343–346.

[123] Генчев, Н. Българската национална..., с. 344.

[124] Знаме, 1, № 43, апр. 1875.

[125] ЦДИА, КМФ № 2, оп. 1, а. е. 98, л. 1.

[126] Пак там.

[127] Генчев, Н. Българската национална..., с. 346.

[128] Свобода, 1, № 4, дек. 1869; Народност, 2, № 1, ноем. 1868; Отечество, 1, № 33, март 1870.

[129] Знаме, 1, № 12, март 1875.

[130] Желтяков, А., Ю. Петросян. История просвещения в Турции. М., 1965, 36–37.

[131] Подробно за добрата оценка, която френските дипломати дават на българското учебно дело, вж. Генчев, Н. Франция в българското духовно възраждане. С., 1979, 233–242.

[132] Пак там, 233 234.

[133] „Из архивите на Ке д'Орсе" — публ. М. Семков. — Народна младеж, 33, № 156, юли 1977; Генчев, Н. Франция в българското..., с. 237.

[134] Турция, 2, № 31, март 1866; Подробности за политиката за османизиране на българските училища вж. Haydar Midchat Bey. The Life of Midchat Pacha. London, 1903; Косев, Д. П. Р. Славейков — обществена и политическа дейност. Ч. 1, гл. 1. С., 1947; Карапетров, П. Мидхат паша и опитите му да потурчи българските училища. — Българска сбирка, 5, 1898; Крачунов, Кр. Турската държава и българските училища. — Просвета, 1, 1935, № 8; Антонов, Н. По отоманизирането на българските училища. — У Пр., 16, 1911, № 4; Плетньов, Г. Съпротивата на българския народ против османизирането на народните училища в Дунавския вилает. — ВТУ. Т. 12. Ч. 3, 1976.

[135] Турция, 2, № 46, юни 1866.

[136] Пак там.

[137] Пак там, 3, № 16, ян. 1867; 5, № 5, март 1869; 9, № 2, февр. 1873 др.

[138] Максимов, Хр. Училищен алманах. С., 1900, с. 170.

[139] БИА II В 1875; Плетньов, Г. Руското консулство в Търново. — ИПр., 1975, №1.

[140] Антонов, Н. Цит. съч., с. 32; Крачунов, Кр. Цит. съч.

[141] Турция, 2, № 31–32, 1866.

[142] БИА II А 6162; БИА II А 2361, 2363, 2370.

[143] БИА, ф. 74 II В 2690.

[144] Берковски, П. Из възпоминанията ми. Лом, 1894.

[145] Генчев, Н. Франция в българското..., 232–234.

[146] Пак там, с. 235.

[147] Пак там, с. 243.

[148] Пак там, с. 236. Тези сведения идват от френския консул в Русе Шефер и могат да бъдат приети като напълно достоверни.

[149] Хиндалов-Тодоров, Вл. Народни движения и въстания от предосвободителната епоха. С., 1929 (рапорт на Мидхат паша).

[150] Македония, 1, № 47–48, 1867.

[151] Пак там, 2, № 3–5, 1867.

[152] БИА, ф. 95 II А 8545.

[153] Пак там.

[154] Смоховска, В. Цит. съч., с. 198.

[155] Колев, Н. Разпространение на френския език сред българите. — ГСУ Фак. по класически и нови филологии, 73 (1978), 1982, с. 71.

[156] Смоховска, В. Цит. съч., 81–82.

[157] Колев, Н. Цит. съч., с. 71.

[158] Смоховска, В. Цит. съч., с. 197.

[159] Шамбазовски, Кл. Цит. съч., с. 27.

[160] Пастухов, Ив. Педагогическите възгледи на Александър Екзарх. — У Пр., 21, 1922, № 5—6, с. 388.

[161] Генчев, Н. Франция в българското..., с. 94; Колев, Н. Цит. съч., 69–74; Шарова, Кр. Български дипломатически акции пред Европа в началото на 40-те години на XIX век. — В: България и европейските страни през XIX и XX век. С., 1975, 41–43; БИА II А 5092; Български по-

литически център в Париж през 40-те години на XIX век. — В: В чест на академик Христо Христов. С., 1976, с. 69; Дамянов, С. Франция и българската национална революция. С., 1968; Александър Екзарх и френската политика по българския въпрос през 40-те години на XIX век. — Векове, 4, 1975, № 1.

[162] Генчев, Н. Франция в българското..., 92–94.

[163] Пастухов, Ив. Цит. съч., с. 379.

[164] БИА II А 5485, II А 5619.

[165] Турция, 2, № 31–32, 1866.

[166] Пак там, № 46, 1866.

[167] Время, 1, № 23, 1866.

[168] Пак там, № 30—47, март — апр. 1866.

[169] № 31, март 1866.

[170] Боршуков, Г. История на българската журналистика. С., 1965, с. 198.

[171] Арх. НГ. Т. 2, с. 265.

[172] Протестът на българското население намира израз не само чрез печата. В архива на Търновската община има сведения за отрицателната позиция на търновци спрямо проекта, одобрена от общинско събрание (БИА II А 2360).

[173] Народност, 1, № 6, 7, 14, 21, 25, 1867–1868; Дунавска зора, 1, № 1, 2, 5, 17 др., 1867–1868.

[174] Македония, 1, № 50, 1867.

[175] Пак там, 1, № 46–47, 1867; БИА, ф. 19, а. е. 1; Жечев, Т. Тодор Икономов. С., 1975, с. 56, 67.

[176] Пак там, 50, окт. 1867.

[177] Пак там, 1, № 51, окт. 1867; 1, № 25, май 1867; 2, № 10, февр. 1868.

[178] Пак там, 2, № 3–4, 1867.

[179] Пак там, 2, № 5, 1867; 1, № 51, 1867; БИА, ф. 74 II В 2690.

[180] Хиндалов — Тодоров, Вл. Цит. съч.

[181] Желтяков, А., Ю. Петросян. Цит. съч., с. 38; Генчев, Н. Франция в българското..., с. 236; Чакъров, Н. Борбата на нашия народ срещу опитите за превръщане на българските предосвобожденски училища в оръдия на султанската власт. — Изв. Инст. пед. БАН, 1954, № 4, 33–64.

[182] БИА, ф. 19 арх. с. 1; Тонев, В. Добруджа през Възраждането. Варна, 1973, с. 80.

[183] Тонев, В. Цит. съч., с. 80.

[184] Пак там, с. 81.

[185] Дунавска зора, 2, № 46 и 47, 1869; Отечество, 1, № 10, 1868; Македония, 3, № 37, 1869; Източно време, 2, № 14, 1875; Век, 2, № 8, 1876; Ден, 1, № 16, 1876 др.

[186] Знаме, 1, № 18, май 1875; Свобода, 1, № 1–2, ноем. 1869; Независимост, 4, № 9, дек. 1873 др.

[187] Плетньов, Г. Цит. съч., с. 123.

[188] Пак там, с. 140.

[189] АИИ БАН с. IX, об. 15, а. е. 7, а. е. 435; Михайлова-Мръвкарова, М. Документи за просветното дело през XIX век в Османската империя, съхранявани в Ориенталския отдел на НБКМ. — Изв. на НБКМ и библиотеката на СУ „Кл. Охридски“, VII, (XII), 1967, с. 330.

[190] Документи за българската история. Т. 1. С., 1931, с. 500.

[191] Граф Игнатиев. Записки Известья Министерства иностранных дел. — СПб., 1914, № 6, с. 161.

[192] БИА, ф. 74 II В 2690.

[193] Жечев, Т. Цит. съч.

[194] Чакъров, Н., Ж. Атанасов. История на българското образование. С., 1973.

ПЕТА ГЛАВА

БЪЛГАРСКИТЕ ВЪЗРОЖДЕНСКИ УЧИТЕЛИ

СОЦИАЛЕН ПРОИЗХОД И ОБЩЕСТВЕНО ПОЛОЖЕНИЕ НА НОВОБЪЛГАРСКИТЕ УЧИТЕЛИ

Един от главните и постоянно актуални въпроси на общественото развитие е бил и е въпросът за взаимоотношенията между народ и интелигенция. От създаването на интелигенцията като специфична социална група, хуманитарният заряд на тази постоянно действуваща връзка неизменно е подхранвал усилията за преодоляване на препятствията пред човешкия напредък в неговите измерения от личното и националното до планетарното. Цялата история на Новото време, на културата на модерния свят е един безкраен низ от примери как интелигенцията е проправяла с мисъл и дело пътя на човечеството напред и нагоре въпреки идейните си лутания, въпреки често отричащите се възгледи на отделните интелектуални кръгове и интелектуални епохи, въпреки периодите, когато интелектуалното новаторство е било неразбрано или незаслужено отхвърляно от консервативните сили, а дейците му са оставали чужди на масите.

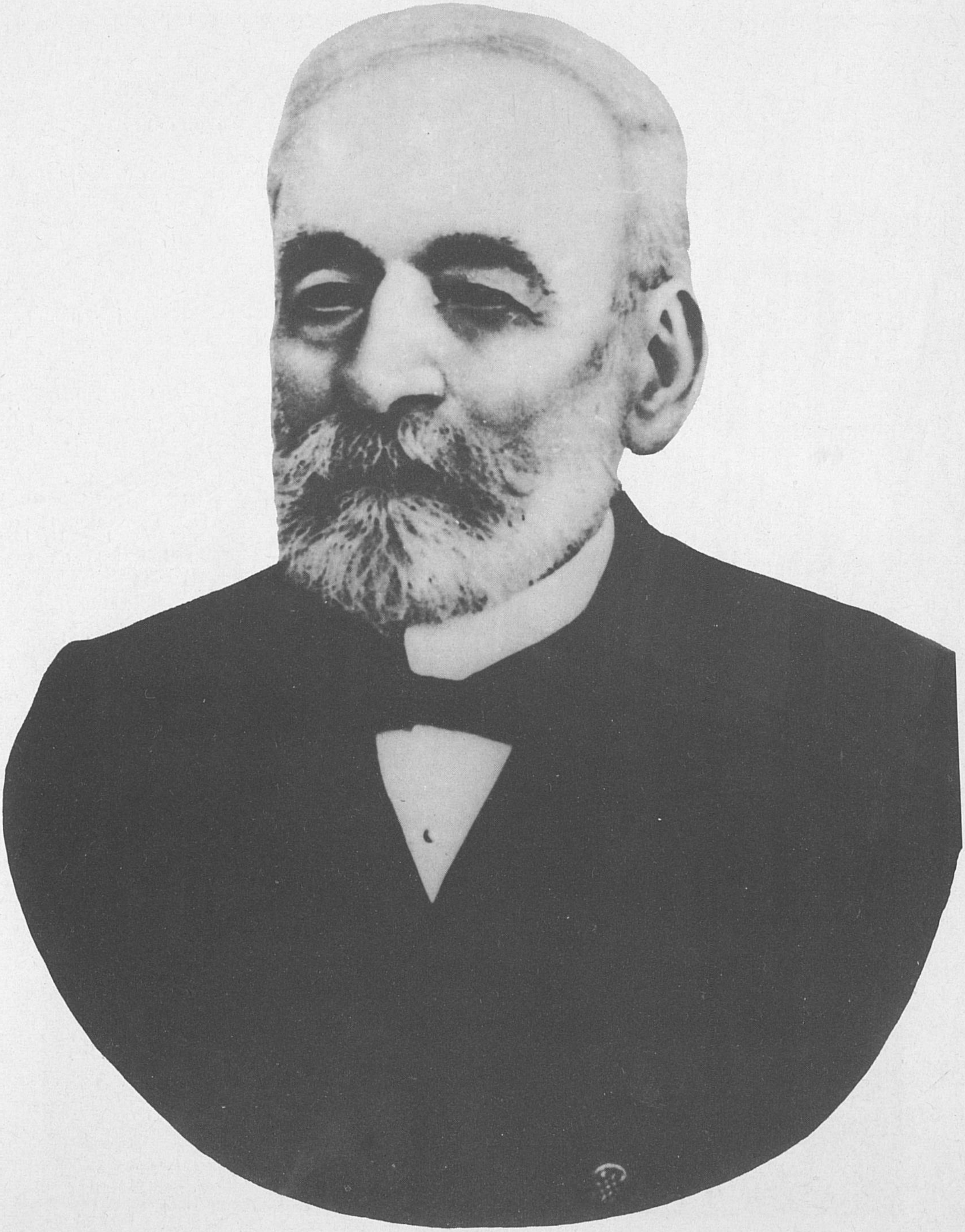
Възрожденската епоха дава особено интересен материал за изявяването на този основен хуманистичен проблем, тъй като е историческото време, в което не само се създава българската интелигенция, но и особеностите на националното развитие формират някои трайни черти и тенденции в нейния групов облик и социално поведение.

От началото на европейския Ренесанс новите обществени идеи придобиват размах вече не чрез проявите на отделни личности — традиционните творци на културата, а чрез дейността на един качествено нов обществен слой — възрожденската интелигенция. Дейността на хуманистите през този исторически период очертава в много отношения и кръга от проблеми, обект за дейност на интелигенцията и през следващите епохи. Казано най-общо, делото на възрожденската интелигенция, насочено към преодоляване на средновековните ограничения в духовния живот, осъществява решителен поврат в мисленето, който подготвя идеологически прехода от Средновековието към Новото време.

По силата на своята социална природа и по спецификата в многообразната професионална характеристика на своите представители интелигенцията е най-чувствителната обществена група, която първа улавя и разпространява зараждащите се импулси на новото в живота на цялото общество. В този смисъл с навлизането в Новото време интелигенцията изпъква не само като създател на културни ценности, но и като идеолог и особено активен участник в социално-политическото преустройство на обществото. Формирането и дейността на новобългарската интелигенция са подчинени на същия социален механизъм, който в планетарен мащаб превръща интелигенцията в носител на „революцията на умовете“. Особеностите на българското историческо развитие обаче подчертано я изтъкват и като идеолог и ръководител на националноосвободителното движение.

Обр.17

Христо Г. Данов (1828–1911)

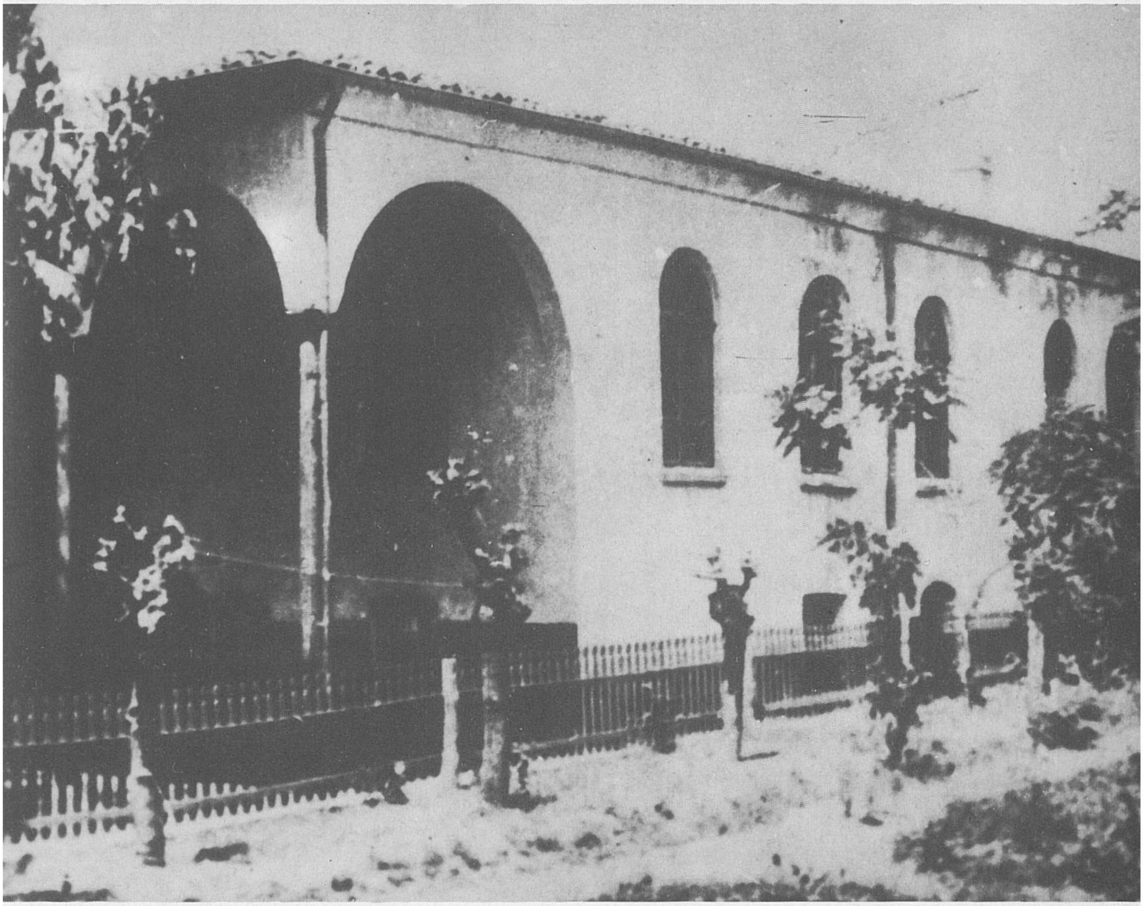


Обр.18

Найден Геров (1823–1900)

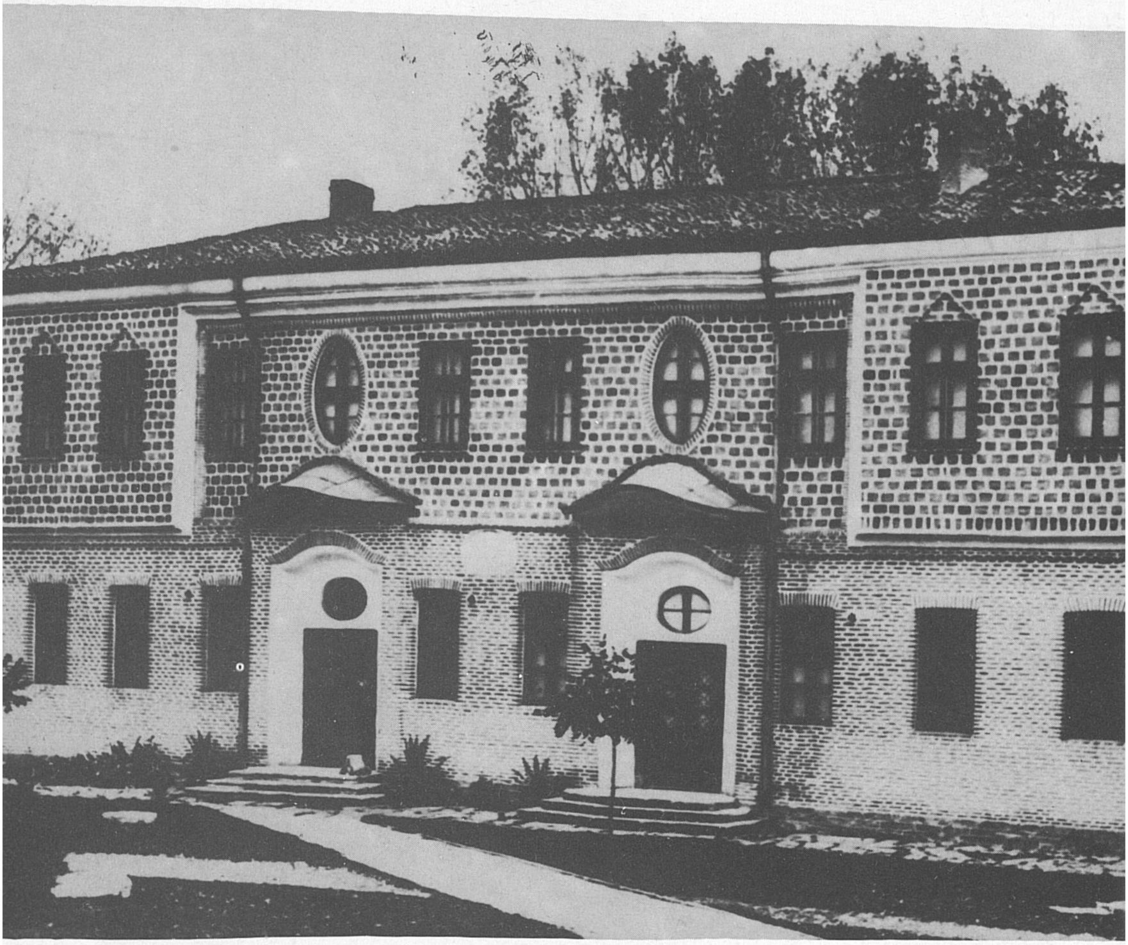
Обр.19

Началното училище „Св. Троица“ – първото българско училище в Пловдив



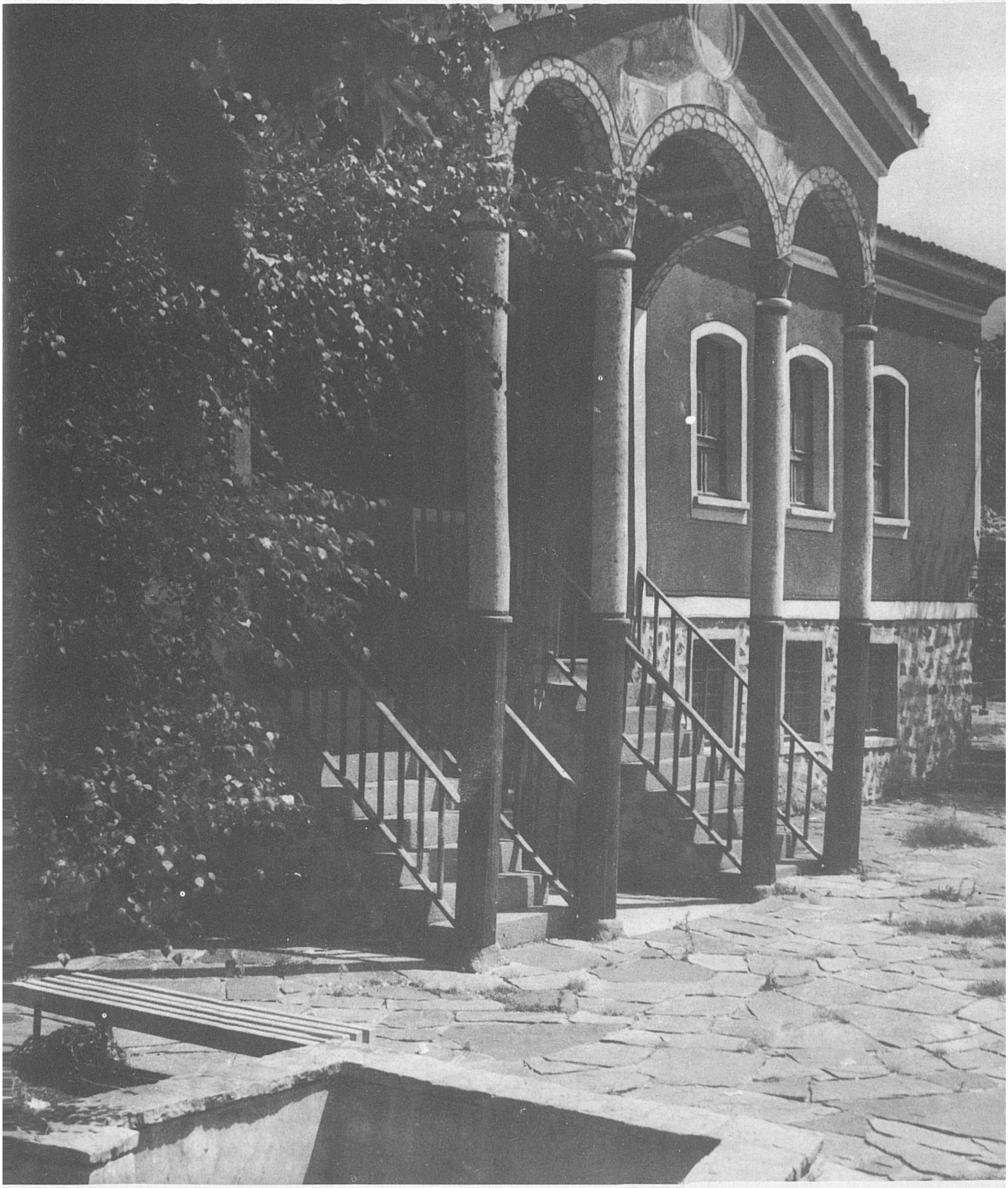
Обр. 20

Училището в Търговище (Ески Джумая), построено по препоръка на П. Р. Славейков



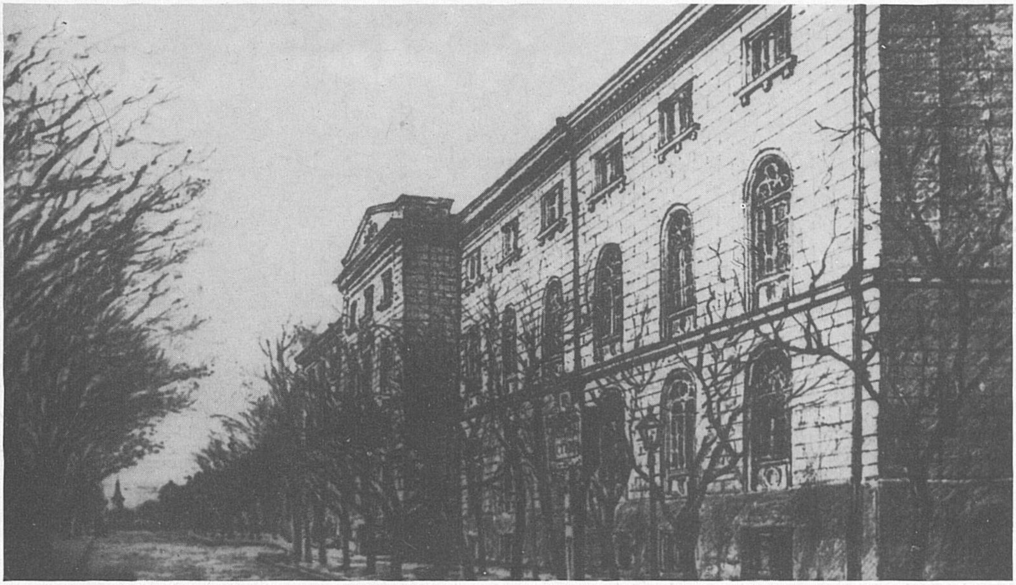
Обр. 21

Класното училище в Перущица



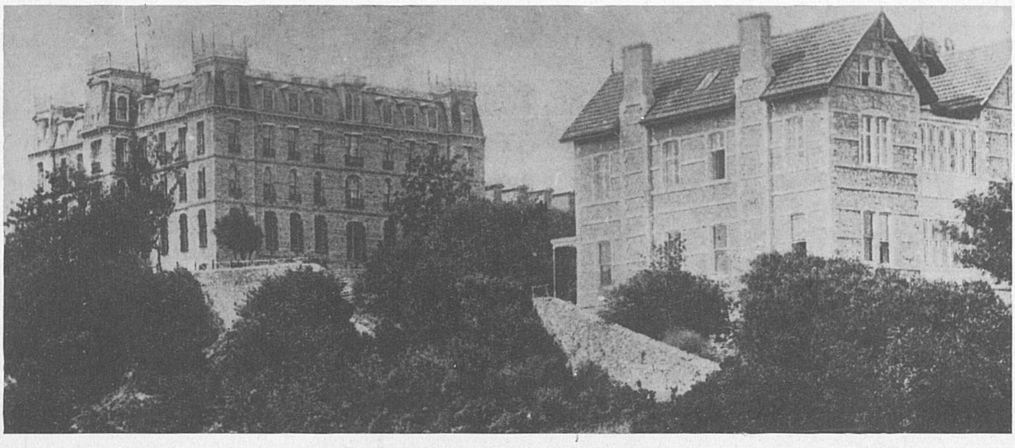
Обр. 22

Новорусийският университет в Одеса



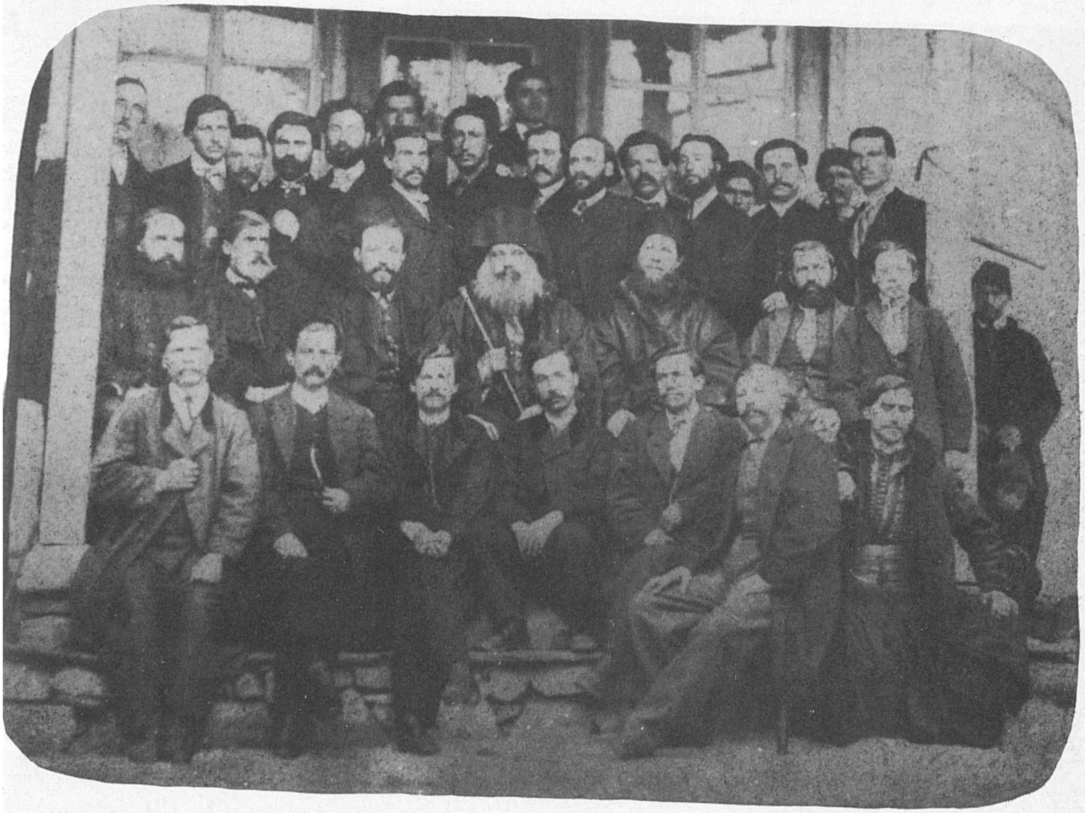
Обр. 23

Роберт колеж в Цариград



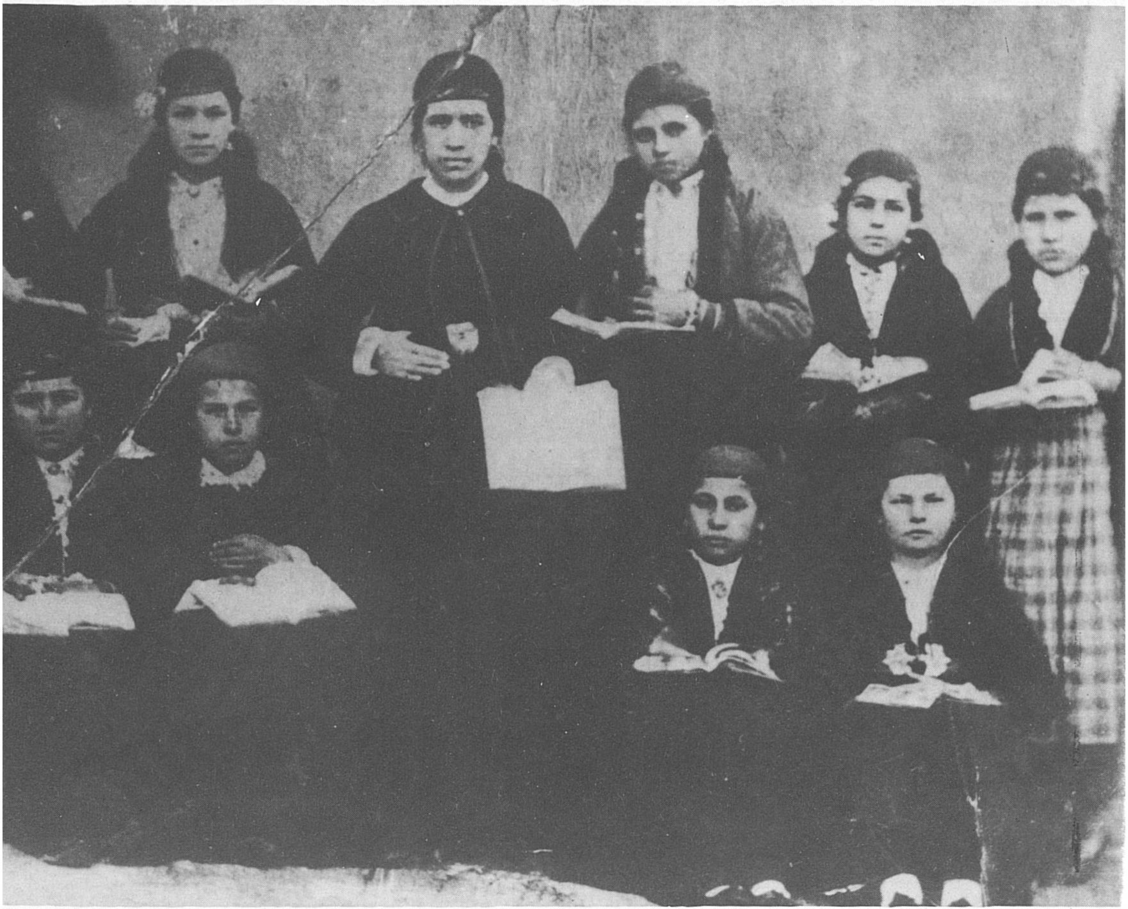
Обр. 24

Учителски събор в Пловдив (1870). Сред участниците са Д. Чинтулов, И. Груев, Хр. Г. Данов, Др. Манчов, Б. Горанов, Хр. Стоянов



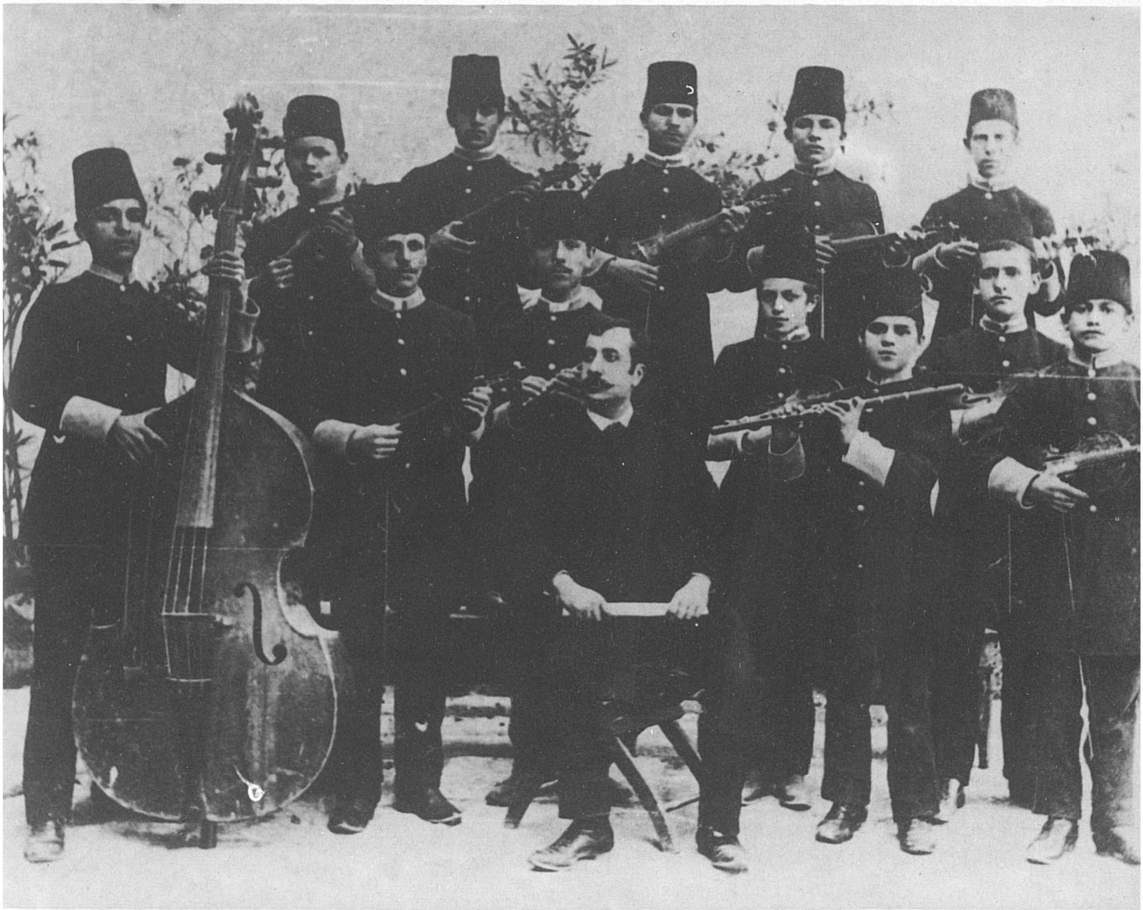
Обр. 25

Ученички от Панагюрище (1867) – между тях и Райна Попгеоргиева



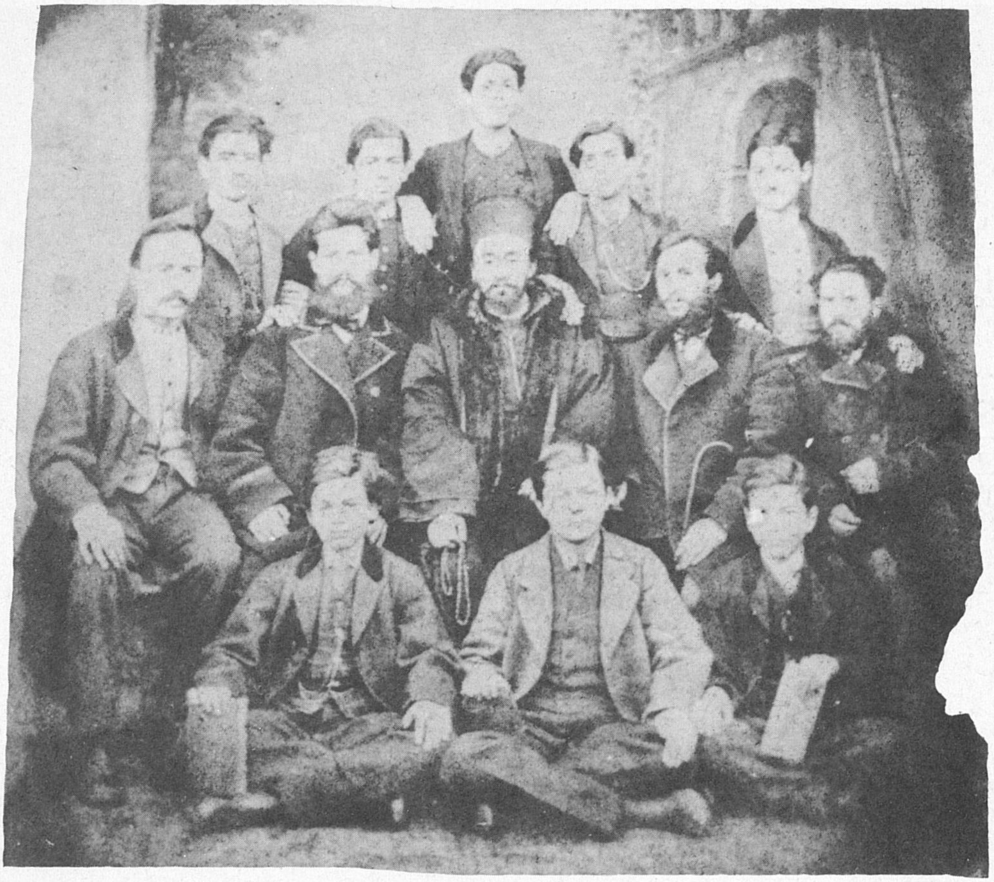
Обр. 26

Ученически оркестър в Радомировия пансион – Пловдив (1868)



Обр. 27

Учители и ученици от първия випуск на Габровската гимназия (1875)



Обр. 28

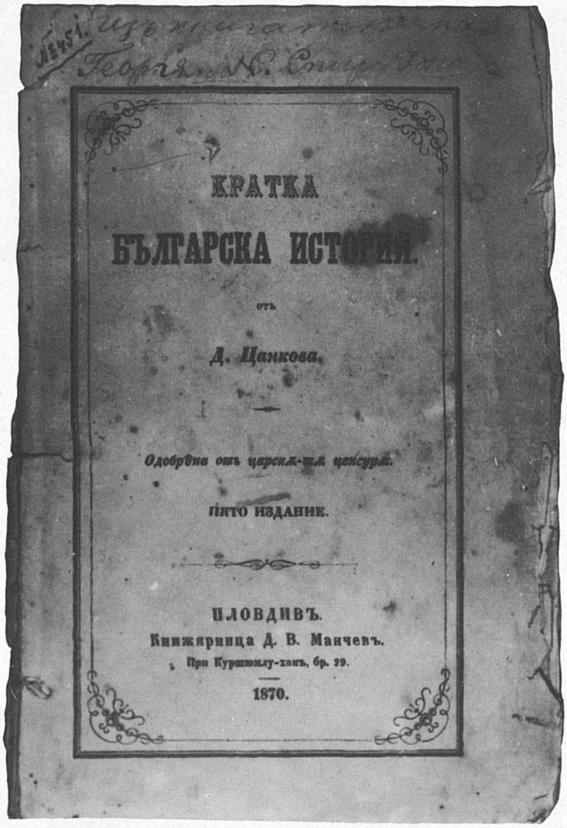
Български ученици и студенти в Киев

Обр. 29

Български ученици в гр. Табор, Чехия – в средата Ангел Кънчев

Обр.30

Награда на ученика Георги Ненков от Севлиевското училище (1873)



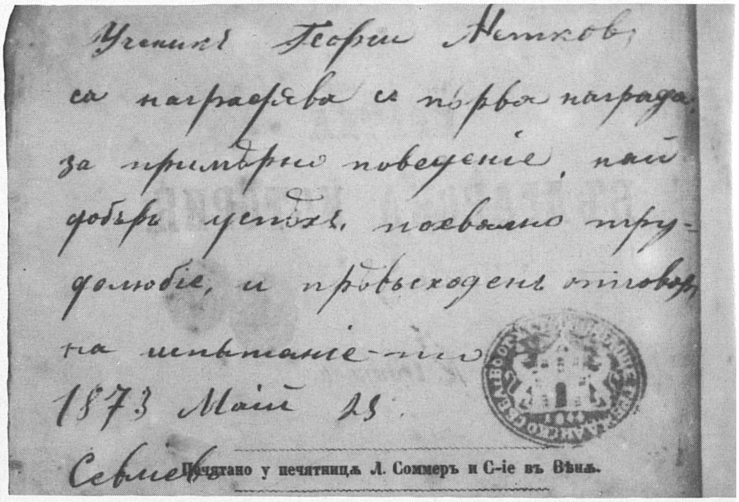
№451. Изъ книгитѣ на [illegible]
Георгя Н. [illegible]

КРАТКА
БЪЛГАРСКА ИСТОРИЯ.
отъ
Д. Цанкова.

Одобрѣна отъ царскж-тж цензурж.

ПЯТО ИЗДАНИЕ.

ПЛОВДИВЪ.
Книжарница Д. В. Манчевъ.
При Куршумлу-ханъ, бр. 29.
1870.

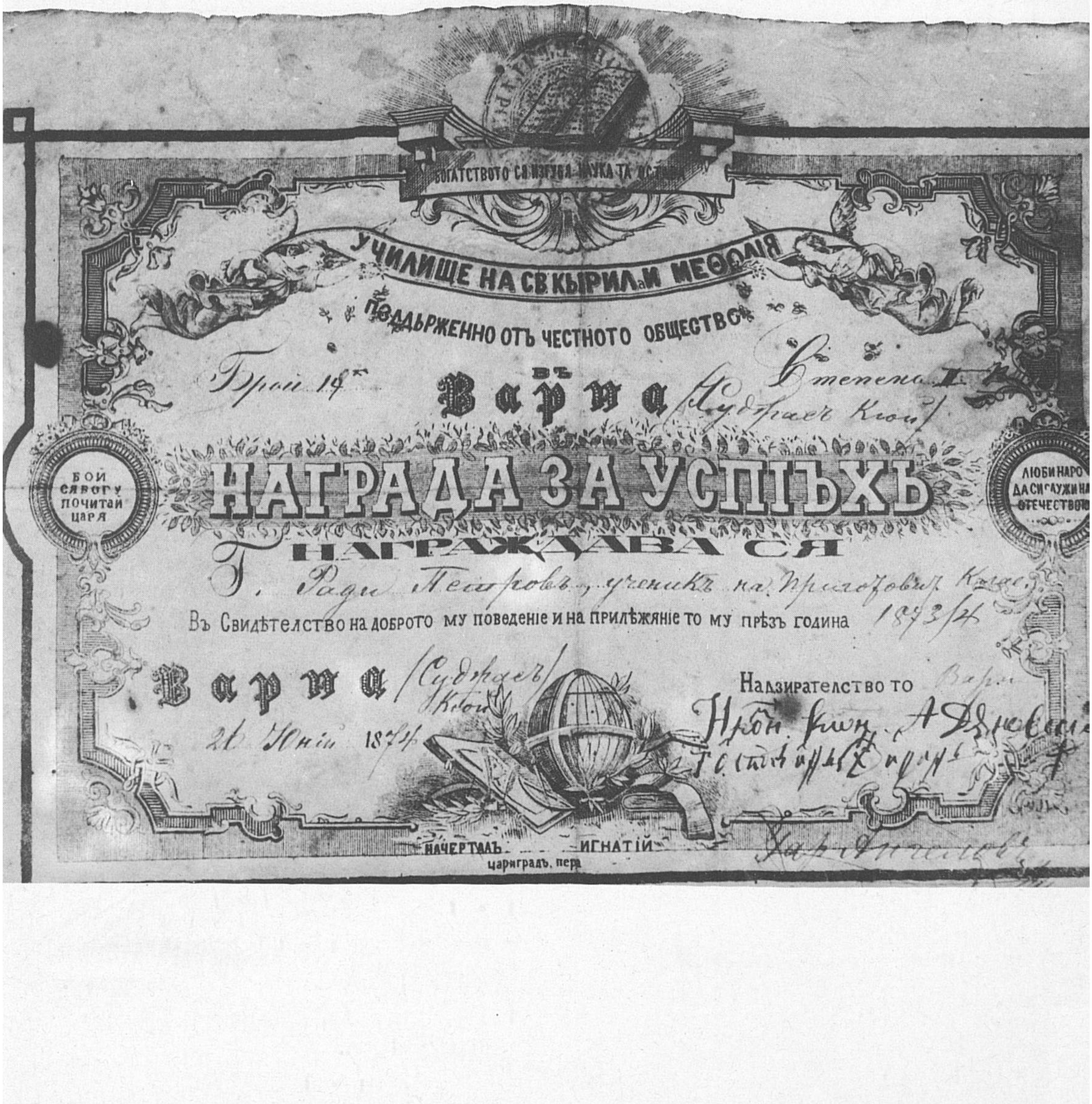


Ученикъ Георги Ненковъ
са награждава съ първа награда
за примѣрно поведеніе, най
добъръ успѣхъ, похвално тру-
долюбіе, и превъсходенъ отговоръ
на испитаніе-то
1873 Май 23.
Севлиево

Печятано у печятницѫ Л. Соммеръ и С-іе въ Вѣнѫ.

Обр. 31

Награда-грамота за добър успех на ученика Ради Петров от Варненското училище (1874)



БОГАТСТВОТО СЯ ИЗГУБВА НАУКА ТА ОСТАВА

УЧИЛИЩЕ НА СВ. КЫРИЛА И МЕѲОДІЯ

ПОДДЬРЖЕННО ОТЪ ЧЕСТНОТО ОБЩЕСТВО

Брой 14 — ВЪ Варна (Судракъ Кюи) — Степень I

БОЙ СЯ БОГУ ПОЧИТАЙ ЦАРЯ

НАГРАДА ЗА УСПѢХЪ

ЛЮБИ НАРОДА СИ СЛУЖИ НА ОТЕЧЕСТВОТО

НАГРАЖДАВА СЯ

Г. Ради Петровъ, ученикъ на приготов. класъ

Въ Свидѣтелство на доброто му поведеніе и на прилѣжяніе то му прѣзъ година 1873/4

Варна (Судракъ Кюи)

26 Юній 1874

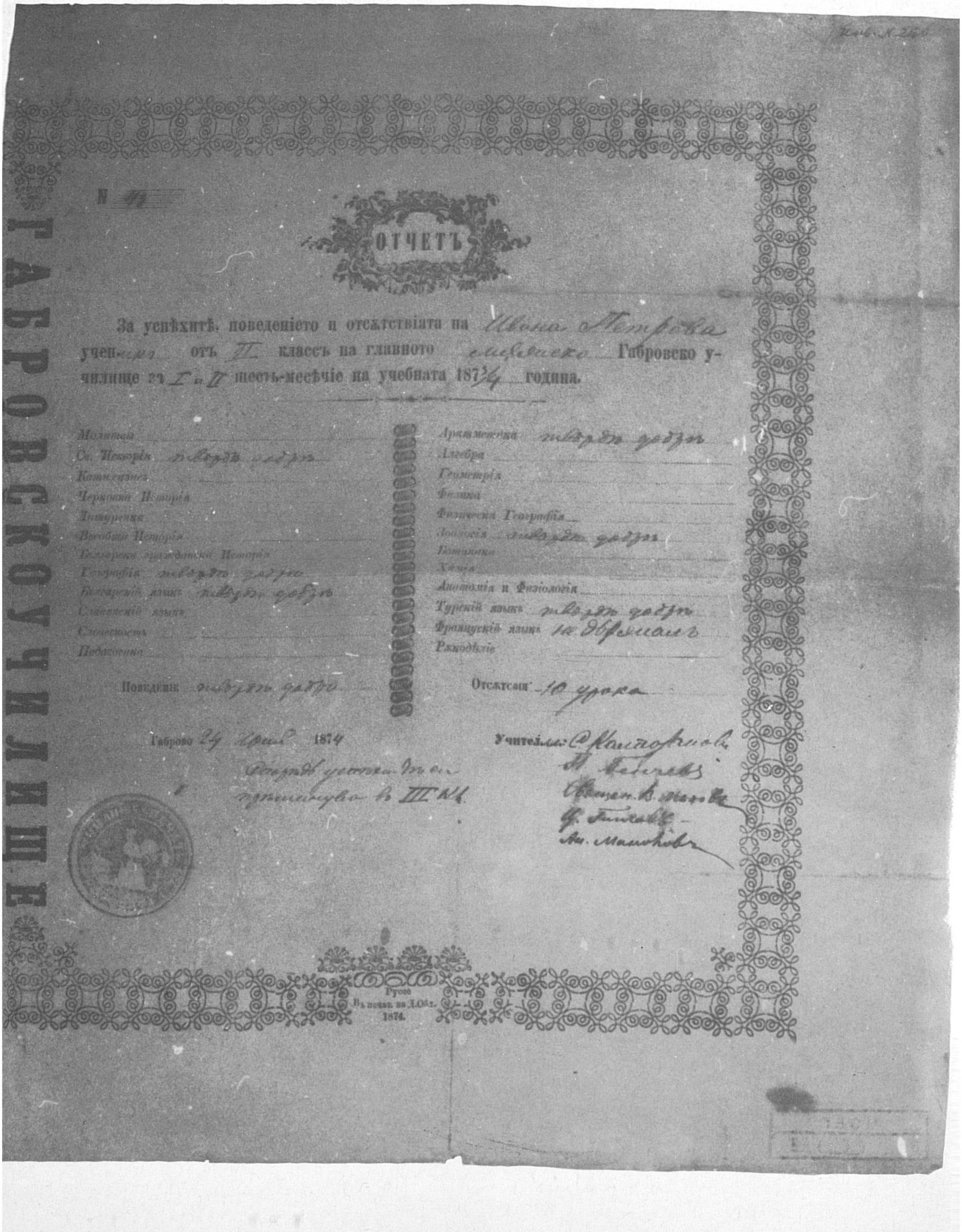
Надзирателство то

НАЧЕРТАЛЪ ИГНАТІЙ

цариградъ, пера

Обр. 32

Свидетелство на ученика Иван Петров за завършен II клас на Габровското училище (1874)



ГАБРОВСКОЕ УЧИЛИЩЕ

№ 4

ОТЧЕТЪ

За успѣхитѣ, поведеніето и отсѫтствіята на Ивана Петрова ученика отъ II классъ на главното мъжско Габровско училище въ I и II шесть-месѣчіе на учебната 1873/4 година.

Молитви
Св. Исторія твърдѣ добръ
Катихизисъ
Черковна Исторія
Литургика
Всеобща Исторія
Българска гражданска Исторія
Географія твърдѣ добръ
Българскій языкъ твърдѣ добръ
Славянскій языкъ
Словесность
Педагогика

Поведеніе твърдѣ добро

Аритметика твърдѣ добръ
Алгебра
Геометрія
Физика
Физическа Географія
Зоологія твърдѣ добръ
Ботаника
Химія
Анатомія и Физіологія
Турскій языкъ твърдѣ добръ
Французскій языкъ не държалъ
Рѫкодѣліе

Отсѫтствія 10 урока

Габрово 24 Юний 1874

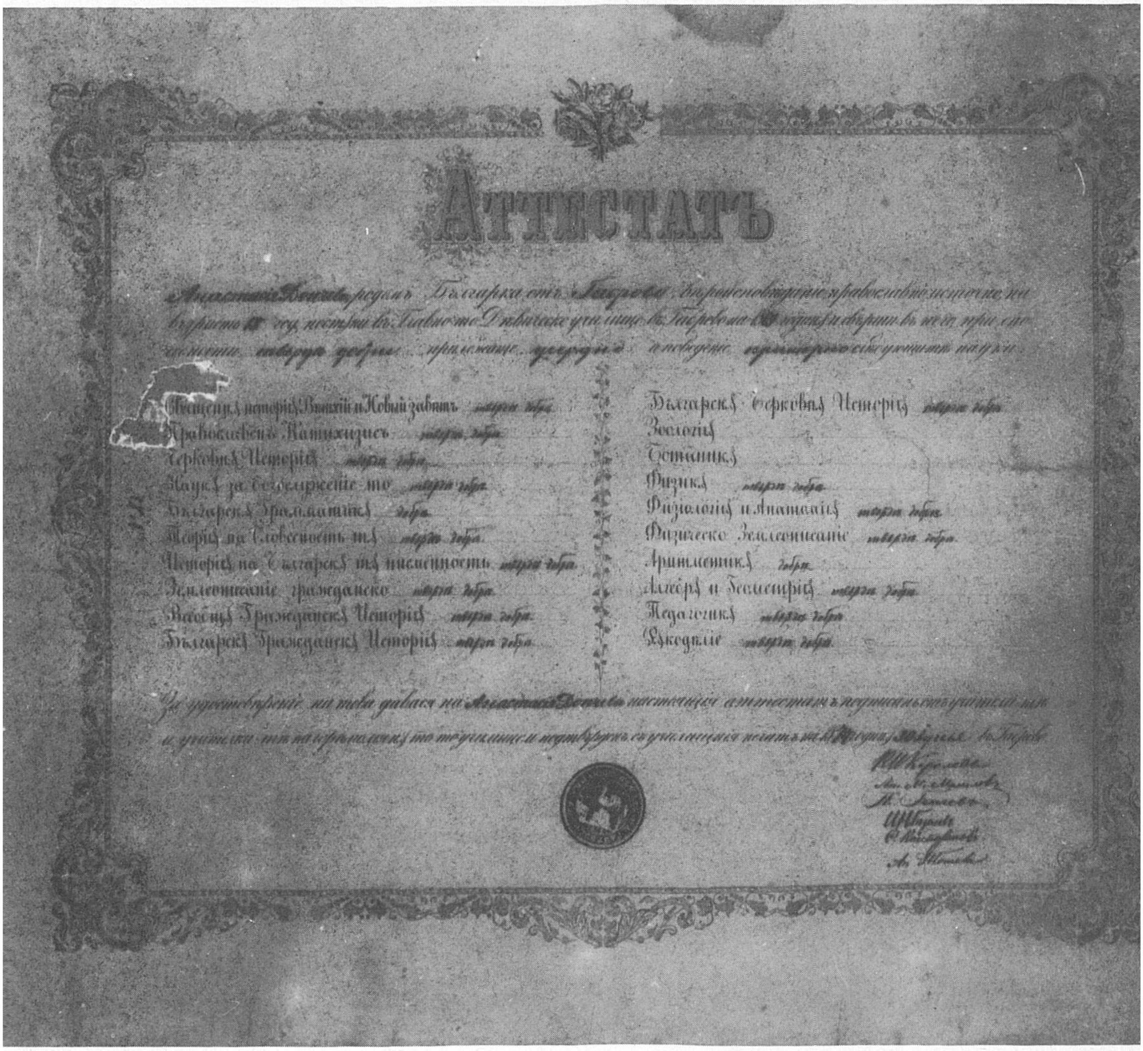
[illegible] въ III кл.

Учители: [illegible]

Русе
Въ печат. на Д.Общ.
1874.

Обр.33

Атестат на Анастасия Дончева за завършване на Габровското девическо училище (1874)

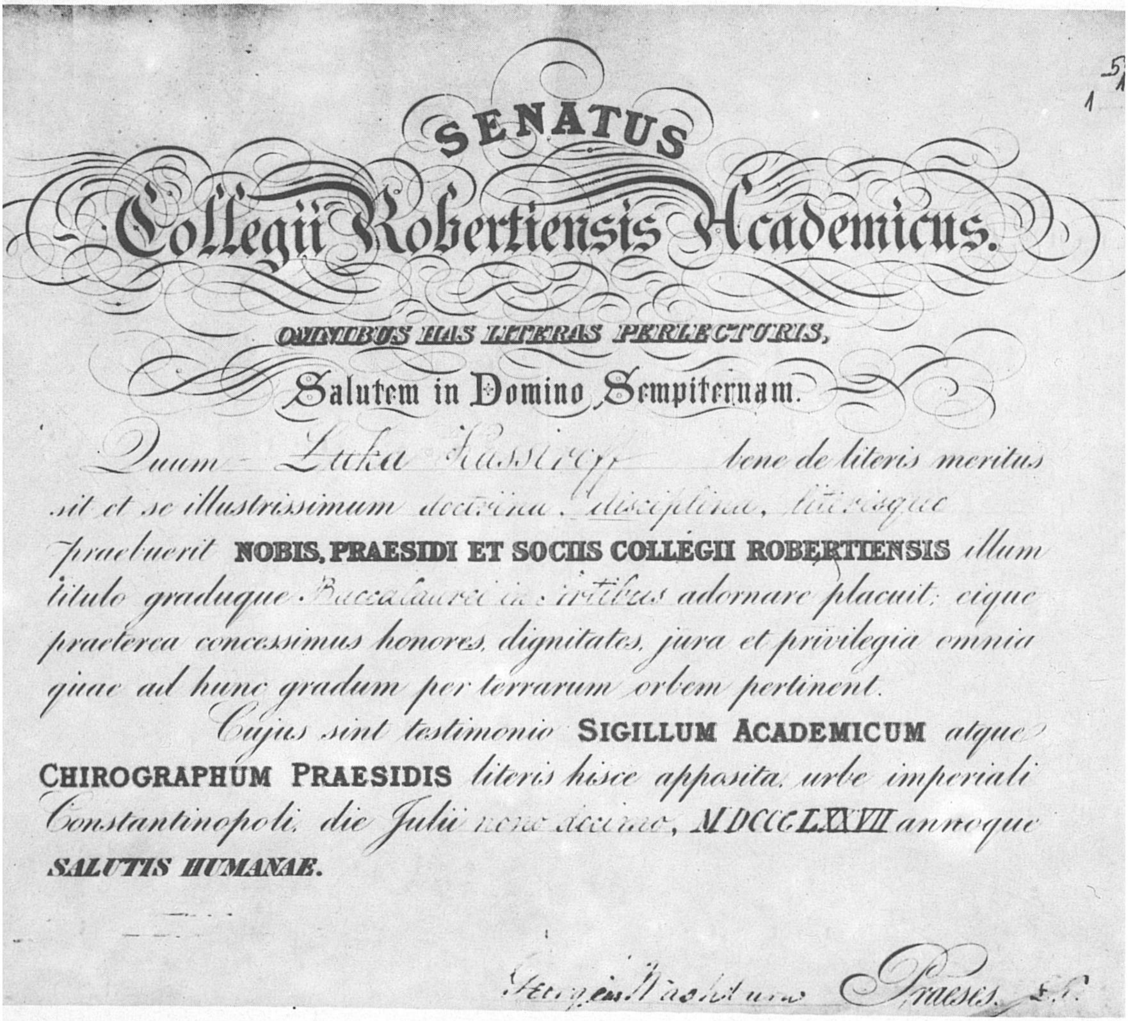


АТТЕСТАТЪ

Свещеннѫ историѭ Ветхий и Новий завѣтъ	твърдѣ добрѣ
Православенъ Катихизисъ	твърдѣ добрѣ
Церковнѫ Историѭ	твърдѣ добрѣ
Наукѫ за богослужение-то	твърдѣ добрѣ
Българскѫ Граматикѫ	добрѣ
Теориѭ на Словесность-тѫ	твърдѣ добрѣ
Историѭ на Българскѫ-тѫ писменность	твърдѣ добрѣ
Землеописание гражданско	твърдѣ добрѣ
Всеобщѫ Гражданскѫ Историѭ	твърдѣ добрѣ
Българскѫ Гражданскѫ Историѭ	твърдѣ добрѣ
Българскѫ Церковнѫ Историѭ	твърдѣ добрѣ
Зоологиѭ	
Ботаникѫ	
Физикѫ	твърдѣ добрѣ
Физиологиѭ и Анатомиѭ	твърдѣ добрѣ
Физическо Землеописание	твърдѣ добрѣ
Аритметикѫ	добрѣ
Алгебрѫ и Геометриѭ	твърдѣ добрѣ
Педагогикѫ	твърдѣ добрѣ
Рѫкодѣлие	твърдѣ добрѣ

Обр.34

Диплом на Лука Касъров от Роберт колеж (1877)



SENATUS
Collegii Robertiensis Academicus.
OMNIBUS HAS LITERAS PERLECTURIS,
Salutem in Domino Sempiternam.

Quum Luka Kassiroff bene de literis meritus sit et se illustrissimum doctrina, disciplina, virtutisque praebuerit **NOBIS, PRAESIDI ET SOCIIS COLLEGII ROBERTIENSIS** illum titulo graduque Baccalaurei in Artibus adornare placuit; eique praeterea concessimus honores, dignitates, jura et privilegia omnia quae ad hunc gradum per terrarum orbem pertinent.

Cujus sint testimonio **SIGILLUM ACADEMICUM** atque **CHIROGRAPHUM PRAESIDIS** literis hisce apposita, urbe imperiali Constantinopoli, die Julii nono decimo, MDCCCLXXVII annoque **SALUTIS HUMANAE.**

Georgius Washburn Praeses.

Специфичните черти на българската възрожденска интелигенция се оформят още при първите ѝ изяви в обществения живот. Оттогава тя изпъква като социална група, която със своите действия обслужва изцяло националните стремежи за духовна и политическа самостоятелност. Известно е принципното положение, че като социална прослойка интелигенцията е класово нееднородна. Българската възрожденска интелигенция обаче определено е буржоазна интелгенция. Нейната еднозначна класова определеност се обуславя от специфичните ѝ социални и национални функции при прехода между две обществено-икономически формации и в условията на тотално чуждо подтисничество. Тя има изцяло буржоазен облик тъкмо като идеолог на класата, осъществяваща коренния поврат в положението на българския народ и приобщаването му към идеите и житейските норми на модерния свят. Ето защо възрожденската интелигенция взима пряко участие във всички прояви на националноосвободителното движение. При това чрез своите най-изтъкнати личности тя е идеолог и организатор не само на мирните форми на борба за национално обособяване, но на въоръжената национална революция. Напълно справедливо в нашата историческа литература при изясняването на въпроса за класата-хегемон в националната революция и за нейните движещи сили е отбелязана „особено важната роля“ на българската интелигенция [1].

В резултат от особените условия за развитие на българското общество преобладаващата част от възрожденската интелигенция е съставена от учители и свещеници [2]. Дори през третата четвърт на века професионалната номенклатура е все още твърде ограничена, като често пъти тъкмо учителите се занимават едновременно и с друга дейност, вече обособена по това време в модерния свят под формата на отделна професия, например журналист, писател, преводач, изследовател в някаква научна област и т.н. Причините за това обаче са плод единствено на неразвитостта на обществените структури, без да са продължение на характерната за старите килийни учители раздвоеност между училищната килия и църквата или занятчийската работилница.

С постепенното преодоляване на средновековните просветни традиции още през второто десетилетие се появяват първите светски български учители, за които учителстването вече е било единствена професия и чиято подготовка е била несравнимо по-висока от тази на килийните даскали. Най-известни сред тази група нови учители са Р. Попович, Ем. Васкидович и Хр. Павлович, но тяхното положение е все още само предвестник на близката промяна. Началото на обособяването им в отделна професионална група с характеристика, близка до съвременните представи за човек, посветил се изцяло на обучението на децата, можем да свържем с утвърждаването през втората половина на 30-те години на новобългарските училища и взаимоучителната метода на преподаване. Тогава например в Габровското училище при Неофит Рилски се подготвят значителен брой от учителите, като Захари Круша, Брайко Хаджи Георгиев, Захари Княжески, Калист Луков, Цвятко Недев, Христо Попмитев, Константин Капиновски, Илия Грудов, Петко Десичарски и др., които години наред преподават в някои от най-значителните български селища и от двете страни на Балкана[3]. Същинското си утвърждаване обаче професията на новобългарския учител получава през следващото десетилетие, когато с появата на класните училища се изгражда структурата на националното училище и се умножава броят на учителите с добро за времето образование. Разликата между новосъздадената професионална група и предишните даскали е не само в професионалната им подготовка, но и в нравствено-психологически аспект. Носители на нови знания и морал, новобългарските учители търсели утвърждаване в социалните върхове на българското общество като естествен израз на новото им професионално и личностно самочувствие. Тъкмо през този период започва и заменянето на традиционното гръцко название и обръщение даскал, даскале с новото учител, учителю. В тази замяна по специфичен начин намира израз не само професионалното израстване на българските учители, но преди всичко утвърждаването на тяхното национално самосъзнание, тяхното ново самочувствие на строители на новобългарското образование, на една нова култура, на едно общество със свои собствени духовни и политически интереси.

Редом с развитието на новобългарското учебно дело през третата четвърт на века укрепва и получава широка обществена популярност и учителската професия. По това време духовенството вече е изгубило значението си като първостепенен просветен фактор, макар че и до Освобождението немалко свещеници продължават да учителстват. „Духовенството ни е останало много надире от мирците — пише през 1860 г. д-р Стоян Чомаков до Неофит Рилски,— а това е главната причина да изгуби прежний си почет, като не служи, така да се каже, почти на никаква полза народу.“[4]

Това писмо е писано само седмица след голямата великденска акция в Цариград, провъзгласила българското отделяне от Патриаршията, и в стремежа си да активизира българското духовенство Чомаков хиперболизира неговото състояние. Но неговите думи съвсем вярно отразяват изгубените позиции на духовенството в просветното дело. Сам Н. Рилски, най-значителната личност сред първите новобългарски учители, се е ограничил в книжовните си занимания и се е изолирал от суровото ежедневие на борбите за духовно обособяване и самоопределение. И ако през третата четвърт на века дори в църковната борба начело излизат вече светски лица — националните политици, в българското учебно дело още от 40-те години главните действуващи лица са светските учители.

При специфичните през Възраждането условия на обществен живот, учителското поприще единствено разкривало широко поле за изява на интелектуалния потенциал на нацията. Въобще малцина от най-изтъкнатите представители на българската интелигенция през втората и третата четвърт на миналия век не са били, макар и за кратко време, учители. Но и те, под една или друга форма, са били свързани с живота и развитието на българското училище през този възходящ период на националноосвободителното движение.

Особено широко обществено признание учителската професия получава след Кримската война. „Учителите са най-отговорни пред обществото — пише в. „Македония“, — защото трябва да работят единствено в името на общата полза... Те трябва да вземат инициативата в ръцете си... Народното училище да разшири влиянието си извън училищните стени.“[5]

Призивите за непрекъснато разширяване на учителското влияние в обществения живот са лесно обясними, щом училището образно е определяно като „един от краката на българския народ“[6]. Това сравнение на П. Славейков е от последното предосвобожденско десетилетие, когато учебното дело ведно с целия български обществен живот се е развивало най-динамично. Но реално значението и влиянието на учителите в обществения живот е било силно и през първата половина на века. Независимо дали са се проявявали като носители на нови образователни и обществени идеи, или пък са представлявали традиционното консервативно начало на даскала, приближен до чорбаджията, те изпъквали като фигури със забележима обществена стойност. Значението им в първия случай е естествено, защото те са били носители на прогреса. Но и най-обикновените селски даскали са играели една от главните роли в не особено богатия живот на малките селища. По повод масовите преселвания на българи след Кримската война, Раковски пише: „От всяко село като тръгват по един поп, по един даскал, по един чорбаджия и после другите са лесни! тии са водят кату овци!“[7] Така още в края на 50-те години на миналия век Раковски сочи значението на религиозното, културно-просветното и социалноадминистративно начало в живота на българското село, което десетилетия по-късно, дори през новия век, намира анекдотичния израз за властта на тримата силни — „попа, даскала и кмета“.

Периодичният печат дава най-много сведения за постоянно растящото обществено значение на учителите в годините след Кримската война. В различни материали от печата наричат учителя „душа на училището“, неговото „звание“ се определя като „свято“, изтъква се, че той „трябва да бъде горд с него“ и че „неговата работа няма предели“ и т.н.[8] Печатът разкрива едно всеобщо мнение, „че у нас учителят не бива да бъде само учен“, защото условията изисквали той да бъде „образец във всичко.“[9]

При подобно единодушие за обществената значимост на учителската професия, по-интересно е да видим какво е било социалното положение на българските учители, доколко те са отговаряли на „светостта“ на своето звание и какви са причините за това.

Създаването на учителско съсловие с осезаемо гражданско присъствие и влияние в обществения живот поставя на преден план въпроса за социалния произход на българските учители. Пълното му изясняване е сериозно затруднено от липсата на достатъчен брой точни данни. Това се отнася най-вече до учителите по селата и началните учители в градовете. По-различно е положението с класните учители и особено с най-известните от тях. Видното им положение в обществото и значението им като учители и книжовници определят интереса към техния живот още в първите години след Освобождението. Възможността да останат по-подробни сведения за тях и специално за произхода им идва и от факта, че те почти всички са родени в градовете или в по-малките търговско-занаятчийски селища. Така сведенията за дейността им като учители се превръщат в част от историята на тези селища, която е разкрита в немалко спомени или в нарочни изследвания[10]. Характерен пример в това отношение са сравнително подробните данни, които дава С.Табаков за сливенските учители в книгата си за Сливен и особено сведенията на Н. Начов за учебното дело в Калофер[11]. Но дори и те, въпреки възможността да получат сведения от първа ръка, не са били в състояние да проучат произхода на всички учители от тези два града с успехи и традиции в училищния живот.

Анализът на съществуващите данни позволява да бъдат обособени четири основни социални групи, от които произхождат българските учители: търговско-занаятчийска, занаятчийска, интелигентска — свещеници и учители, и земеделско-скотовъдска. Първата наричаме твърде общо търговско-занаятчийска, защото сведенията сочат занимания в едно семейство както с търговия, така и със занаятчийско производство. Това е и най-широката в социален аспект група, защото в нея се включват учители от семейства, представители както на едрия търговско-лихварски капитал и често приближени до османската власт, така и на дребни и средни търговци с различни стопански възможности. Втората група включва учители, за които категорично е казано, че произхождат от занаятчийски семейства. Тук също съществува имотна диференциация, като при някои от учителите се споменава бедността на техните родители, например братята Чинтулови. Третата група включва учители — синове на свещеници или на учители. Специално броят на учителите, продължители на бащината си професия, се умножава от средата на 60-те години, когато израства вече поколението на едни от първите професионални учители. Четвъртата група включва учители със селски произход от семейства, занимаващи се със земеделие или скотовъдство.

Ако вземем като пример градовете Сливен и Калофер, имаме сигурни сведения за социалния произход на 29 учители, родени или учителствували там[12]. От тях 11 души са били от търговско-занаятчийски семейства, 11 от занаятчийски, 6 са били синове на свещеници или учители (някои от тези свещеници също учителствували) и 1 произхождал от земеделско семейство. Има податки да смятаме, че и другите учители в Калофер и Сливен, чиито имена са известни, но социалният им произход не е означен, ще се включат също така пропорционално в тези групи. Основание за това дават данните за още около 50 души български учители, родени в различни селища, но в голямата си част в градове или села с търговско-занаятчийски поминък. От тях 21 са от занаятчийски семейства, 18 от търговско-занаятчийски, 9 от семейства на учители и свещеници и 4 са със селски произход. (В тези случаи не е напълно ясно дали родителите им са се занимавали със земеделие).

Проучването на социалния произход на друга група от около 100 учители— също в селища с преобладаващ търговско-занаятчийски поминък, потвърди това съотношение без забележими отклонения. В този смисъл твърде интересни са и сведенията за социалния произход на народните представители в Учредителното събрание на Княжество България. От тях българи са 208 души, като точни данни за социалния произход има за около 130 народни представители. Общо за 62 души се знае със сигурност че са били учители, като около 50 са упражнявали професията непосредствено до Освободителната война. Сред тях 36 са с точно установен социален произход, както следва: 15 души от търговски семейства (за 3 е отбелязано търговско-занаятчийски), 12 от занаятчийски, 8 от семейства на свещеници и учители и 1 от средно селско семейство. И тук съотношението повтаря доста точно съотношението в споменатите по-горе проучени учителски групи. Особено важно е, че около 35%

от първите народни избраници след Освобождението са довчерашни български учители[13].

Макар и недостатъчни, за да очертаят една окончателна картина за социалния произход на българските учители, тези данни вярно разкриват тенденциите в развитието на учителството и дават основание за обобщаващи изводи. Преди всичко учителите произхождат от онези среди на нашия народ, които са били носители на новото в стопанския, културния и политическия живот. В този смисъл преобладаващата част от българското учителство е била буржоазна не само по своята обществена позиция, но и по своя произход.

Наличието на значителен брой български учители, произхождащи от заможните слоеве на населението, е напълно закономерно. В тези среди образованието се считало за необходимост, като немалко от синовете на заможните семейства още в годините преди Кримската война учели в странство. Приобщаването на някои от тези младежи към учителската професия било продиктувано както от лични предпочитания, така и от осъзнатата нужда за ръководно участие в културно-националния процес. Това тяхно убеждение става още по-разбираемо, като се има предвид господстващият сред по-голямата част от българската буржоазия възглед за мирното, еволюционно развитие, в което основният акцент паднал върху необходимостта от постигане на значителен културен напредък.

Най-многобройна е групата на българските учители, които произхождат от средните и дребни търговски семейства (най-често при тях е отбелязано, че са търговско-занаятчийски) и от средите на многобройните български занаятчии. Търговците и занаятчиите съставлявали най-значителната част от градското население, те били най-активните участници в обществения живот, включително и в издръжката и управлението на учебното дело. През третата четвърт на миналия век в Дунавския вилает занаятчиите и търговците са били над 60 % от градското население[14]. Тази цифра можем да отнесем и за други части от българските земи с аналогично стопанско развитие, особено за областите на юг от Балкана и в Югозападна България. Съвсем естествено е, че тези най-многобройни градски среди излъчват и най-много хора, които се посвещават на учителската професия. В случая обаче едни от тях определят избора си по своя воля и влечение, а други по причини от икономически характер. Принудителното насочване към учителската професия е най-характерно за занаятчийските синове. В многодетните тогава семейства на българските занаятчии не всички синове успяват да се включат бързо и самостоятелно в производството. Повечето от тези онеправдани от съдбата младежи имали прилично за тогавашните български условия образование, но им липсвали шансове да получат каквато и да е държавна служба. Възможностите пред тях не били много: или трябвало да се примирят с бедно, лишено от перспективи за скорошна самостоятелност в занаята съществуване, или да поемат пълния с неизвестности път на гурбетчията, или както често ставало, да станат някъде начални учители. След откриването на български училища в Малко Търново и околните странджански села повечето учители били от Копривщица, Панагюрище, Стара Загора, Чирпан, Пловдив и други занаятчийски центрове[15]. Несъмнено част от тях са се посвещавали на учителството по липса на други възможности. Пък и странджанският край е близо до традиционния тогава гурбетчийски път на занаятчиите от Средногорието и Подбалкана към столицата Цариград.

Учителска миграция се наблюдава из цялата страна. Не случайно срещаме учители, родени в най-развитите търговско-занаятчийски селища от двете страни на Балкана. по всички краища на българските земи. Това тяхно движение обаче е било предизвикано преди всичко от чисто професионални причини, обикновено свързани с търсенето на по-добре осигурено учителско място. То било улеснено и засилено през втората и особено през третата четвърт на века от все по-ускореното развитие на националното учебно дело. Това тяхно движение отговаряло напълно и на засилващата се динамика в българския социално-икономически и културен живот като цяло, който по това време се характеризирал с ясно изразена вътрешна миграция[16].

Откъснати от родните си места, тези младежи често се превръщали в истински народни учители, съзнаващи патриотичната същност на своята професия. Други не влагали сърце в работата си и така увеличавали броя на неподготвените учители. Но по своето социално положение всеки един от тези младежи, който притежавал здраво национално чувство, се превръщал в потенциален приемник и носител на радикални политически идеи.

От данните, които имаме за социалния произход на българските учители, е видно, че най-незначителна е групата на учителите от малките селища с традиционен за селото поминък. Това е обяснимо със значително по-малките възможности, които селото предлагало за получаване на образование. В случая определящи са не само значително по-ограничените материални възможности на селското население, но и закостенялостта на бита и липсата на културно-просветни традиции. Към средата на 60-те години обаче, когато училищната мрежа постепенно обхванала всички български краища и училището станало неразделна част от активизиращия се обществен живот, и в българското село значително се увеличил броят на местните учители. Създадени били дори училища-центрове за подготовка на селски учители, някои от селските младежи успели да получат образование в чужбина[17]. Така социалният произход на българските учители обхванал всички социални слоеве на българското общество. При ускореното развитие на нашето учебно дело, особено през третата четвърт на миналия век, разпростирането на социалните корени на българското учителство в дълбочина и широчина отговаряло на засилващия се процес на национална консолидация, както и на повишената активност на всички социални слоеве. Най-многобройни и с най-значителна роля обаче били учителите, произхождащи от занаятчийско-търговските буржоазни среди на българското общество. Тяхното водещо място в учебното дело е последица от големите социални възможности на младата национална буржоазия и отговаря на нейната ръководна роля в националноосвободителното движение.

Видното място, което заемали учителите в българския обществен живот обаче не винаги отговаряло на тяхното социално положение. Причините за това се коренят както в незрелостта на модернизиращото се българско общество и в социално-икономическите борби, които го разтърсват, така и в болезнено усещаното чуждо национално и духовно подтисничество.

В годините на най-остра борба за църковна независимост българските учители били подложени на гонения от гръцките владици. Фанариотите добре съзнавали, че националното по характер учебно дело тласка напред църковната борба, че то създава нейната масова опора и играе не само културна, но и политическа роля. „Бог — туй на първо място — отечество и наука, ето най-висшият идеал. Туй се проповядваше еднакво и в черковата, и в училището"—пише Н. Начов [18].

Твърде често конфликтните отношения между дейците на българското учебно дело и гръцкото духовенство завършвали с арести на учители, които били обвинявани като „съзаклятници срещу правителството"[19]. Примерите са многобройни и от различни части на страната в зависимост от времето, когато гръцкото духовно и просветно присъствие е отхвърляно от българското население. Ярък израз на настроението срещу гръцките владици и гъркоманите в годините след Кримската война е едно писмо на П. Славейков до Н. Михайловски от 1864 година. „Чорбаджиите не искат да знаят — пише Славейков, -- че поведението на владиката е гибелно за целия български народ. Това се отразява на училищата. Най-цветущо е състоянието на училищата там, където няма гръцки владици и техни партии: Пловдив, София, Шумен, Ески Джумая, после Русе и още малко градове, където са сравнително изолирани от гръцката намеса. Най-зле са училищата там, където има гръцки владици... Причина за това е фанариотската политика." [20]

От средата на 60-те години, когато българите окончателно надделяват в църковната борба, в по-голямата част от страната гръцкото духовенство престава да бъде пречка за развитието на учебното дело. Гоненията срещу българските учители продължават главно в Македония, където острата борба за независима българска църква се разгаря по-късно и продължава през 70-те години.

Като отглас от настъпилите промени в църковнонационалната борба, а от там и в състоянието на българското училище, сега се поставя по нов начин въпросът за положението на учителите. В центъра на вниманието остава отношението към тях на българите или по-точно на общинските управници — въпрос, тясно свързан с „партийните" борби за овладяване на общинското управление. По това време в периодичния печат вече се подчертава, че „учителите са подложени на непрекъснати гонения и неприятности, но тук въпросът не е за фанариотите. Чорбаджиите са първите гонители" [21].

Авторитарното отношение към общинските работи, в това число и към училището, на някои особено от старите чорбаджии се проявява и при взаимоотношенията им с учителите. Не случайно съществувало мнение, че в борбата за общинската власт „учителите най-често са изкупителната жертва" [22].

В особено тежко, дори унизително положение били поставени селските учители. В много материали от периодичния печат са разкрити несгодите и оскърбленията, които те са били принудени да понасят ежедневно. „Селският учител — пише в. „Право" — е задължен: 1. да е добър певец в църквата 2. всеки празник, събота и неделя, сутрин и вечер да е в църквата 3. да слуша поповете за всичко 4. да е човек на чорбаджиите и влиятелните лица 5. да е тих и мълчалив..."[23] Това, което е отбелязал умереният вестник „Право", отбелязва и органът на революционната демокрация „Независимост". „Чорбаджиите искат от учителите — пише там — 1. всяка неделя и празник да помагат на поповете 2. да пият с тях 3. да хвалят своите покровители и да работят за тях 4. да постят 5. да ходят гологлави 6. да не си държат ръцете отзад и т.н. — още много изисквания, унижаващи човешкото и професионалното достойнство на селския учител."[24]

В това отношение интересни са спомените на Ил. Блъсков, който не на едно място разказва с образен език за отношенията си със селските чорбаджии от времето на своето учителстване. И ако в описването на тези трагикомични ситуации надделява хуморът, причината е в дистанцията на времето. Иначе, както пише сам Блъсков, в младите му години грубостта на чорбаджиите неведнъж го довеждала до сълзи[25].

Учителите в по-големите селища и градовете, макар и не така грубо, също били изложени на своеволия от страна на общинските управници. „В много градове и села — пише в. „Съветник" — отказват на учителите даже граждански правдини, те са безгласни и безправни в общо събрание... Всеки има право да ги осъжда, да ги мъмри, кога ся не съобразят с нечии интереси."[26]

Положението на градския учител е обрисувано и с по-силни изрази. „Той (обобщаващо — б. а. А. Д.) е учител, псалт, гражданско мекере... Така гражданите унижават и учителя, и себе си."[27] Подобно отношение към учителите обаче не било обичайна практика. В случаите, когато се проявявало, то идвало като последица от незрелостта на нашия обществен живот и като отражение на социалните борби, в които учителите взимали пряко участие.

Интересна характеристика за самочувствието на учителя като общински служител дава едно писмо на Д. Фингов до Ст. Брадинов в Цариград от септември 1862 г. „Вие знаете — пише Фингов,—че моето съществуване в училището Калоферско зависи от първите в селото ни, макар училището да е общо." Той не се смятал за „свободен човек, защото е свързан с условия" и затова отказва на Брадинов да изпраща сведения за положението в града, за състоянието на училищния капитал и т.н.[28]

Това писмо е от време, когато в Калофер възникнали сериозни недоразумения между общината и училищното настоятелство, от една страна, и учителите, от друга[29]. В резултат Фингов (току-що завърнал се след учение в Русия) останал единствен учител в училището, а колегите му били уволнени; между тях, макар и за кратко и Б. Петков. По-късно Фингов постепенно се включва активно в обществения живот на града, а през 1876 г. като учител в Сопот станал член на революционния комитет[30].

Примерът с Фингов само показва пътя, който изминават мнозина учители: от първите желания за безконфликтно практикуване на професията до активно участие в обществения живот. Цитираните по-горе редове фактически изразяват една лична гражданска позиция, но и други документи потвърждават нежеланието на немалко тогавашни учители да бъдели вмъквани в общинските работи, да са товарени с допълнителни нерегламентирани задължения, които можели да предопределят гражданската им позиция. Така в писмо до Училищната комисия (настоятелство) във Видин учителят Дим. Костов поставя условия, за да остане и през следващата година, едно от които е: „не е задължен да се занимава с каквато и да е общинска работа.“[31]

Без съмнение, някои учители са се стремели да останат встрани от опасния за тях водовъртеж на общинските борби, но повечето са се отличавали с активна гражданска позиция. Спомняйки си за своето учителско минало, Тодор Икономов пише:„... не бех само учител: аз бех толкози обществен деятел, колкото и учител“[32]. Подобна характеристика биха могли да си направят и П. Р. Славейков, Н. Михайловски и С. Доброплодни, Б. Петков, Д. Войников и Т. Пеев, много от учителите в Габрово; десетки български учители с известни или забравени днес имена.

При липсата на централизирано управление на българското учебно дело основните трудности за българските учители идвали от пълната им зависимост от волята на общината, която ги наемала. Там, където в общините били преодолени до известна степен социалните противоречия, където управлението било в ръцето на по-грамотни хора с ново, съзвучно на обществените изисквания отношение към проблемите на времето, учителите били по-сигурни за утрешния си ден и по-свободни в своята работа.

Договорите, сключвани при постъпване, подсказват основните проблеми на учителската професия. В тях се изисква да се регламентира срокът за наемане (минимум 1 година), да се фиксират границите на учебната година, точно да се определят задълженията в училище и извън него, да се дава заплата според качествата и подготовката на учителя и се изясни начина, по който ще бъде получавана, да се решат битовите въпроси като отпускане на средствата за пътуване, квартира, отопление, отпуск[33].

Договорите обаче не винаги са били спазвани от общините. Най-честото им нарушаване е било във връзка с редовността на заплащането, но не са били редки и случаите на изгонване на учители. В други случаи създаваната около тях атмосфера на нетърпимост ги принуждавала сами да напускат своите места, преди да изтече договореният срок.

„Що мислите вие да правите с мене — пише учителят Сава Илиев до Видинската община,—та ма държите толкоз време и не ми давате правата? Да остана като г-на Търновский без работа ли?“[34]

Потърпевшият Търновски от своя страна напомнял на Училищното настоятелство, че по договора уволнението му може да стане с предизвестие от 3 месеца. И понеже това не било направено, щял да се отнесе до правосъдието[35].

Едва ли е имало български учител, който да не е страдал от нередовното изплащане на заплатите. Въпреки това причините от обективен и субективен характер са били приемани донякъде като допустимо и неизбежно зло. Много по-болезнени като че ли са били недоразуменията, в основата на които е стояло конфликтното разминаване между новото самочувствие на учителите—интелигенти и отношението към тях, понякога определяно от унизителното разбиране за пълното им подчинение на всеки член на общината. В този смисъл е показателна една бележка от архива на Видинската община. В нея Училищното настоятелство заповядва на учителите да идват на заседанията всяка сряда — решение, напълно разумно и полезно, но поднесено в грубата форма на заповед. Учителите отговарят, че „Комисията не е още на тази височина, за да е в състояние да заповедва на учителите, тя може само да ги умолява."[36] Този дързък отговор звучи като избухване на хора, чието човешко и професионално достойнство неведнъж е поставяно на изпитание. И това във Видин, където за общината смятали, че не е „толкова със стар дух, каквито са някои други общини вътре в Турско"[37].

Невярно и несправедливо е да се хвърля вината за съществуващите конфликти между учители и общини главно върху общините. Това е отбелязано неведнъж във възрожденския периодичен печат. Имало е и немалко учители неподготвени и нехайни, някои с неприемлив морал и поведение. Не случайно от края на 60-те години, когато пресата възприема един критичен тон към недостатъците от различен характер, които спъвали развитието на учебното дело, често се говори за вредата от тези учители[38]. Но дори в най-острите изказвания по техен адрес личи стремежът да се разграничава доброто от лошото, да не се стига до погрешни обобщения за цялото учителско съсловие. Така след като критикува „вредните учители", Н. Бончев предупреждава: „Молим читателя да не приема това наше мнение за всички гореизброени училища. В много от тях имаме днеска достойни наставници, които честно се трудят на своя труден пост. Техните трудове са неоценими за нас."[39]

Недоразуменията между учители и общинари най-често са били отглас от социалните борби в българското общество и отражение на бавно променящото се обществено съзнание, което често ги противопоставяло като представители на две различни културни нива. В този смисъл периодите на граждански „мир" и на „партийни" борби, които засягали учебното дело, се сменяли доста често. Като правило безоблачното съжителство и съгласието между консервативната част от общината – старите чорбаджии и послушните им учители, бързо срещала рязкото неодобрение на техните противници. В другия случай, сътрудничеството между общинското управление на „младите" и учителите често било подкопавано от интригите и доносите срещу тях, правени пред властите от старите чорбаджии и техните привърженици. Малцина са онези учители, които със своите знания, поведение и нерядко благодарение качествата на характера си, успявали да наложат своя авторитет и да се превърнат в своеобразни обществени арбитри. Такива са били Б. Петков, С. Филаретов и Н. Михайловски, Хр. Данов, Й. Груев, С. Доброплодни и други. Но и те често ставали обект на нападки, защото самото място на учителя във възрожденското общество, характерът на неговата дейност като носител на нов морал и идеи изключвали възможността за херметично съществуване и изисквали от него ясна гражданска позиция. Зад парадоксалното на пръв поглед несъответствие между осъзнаваното обществено значение на учителя и отношението към него стояли непреодолими и затова естествени причини, произтичащи от постоянните конфликти между старо и ново, между закостенелите традиции и новаторството в живота на едно бързо напредващо, но спъвано в развитието си общество.

Зависимостта на учителите от общините се определяла преди всичко от техните финансови отношения. След Кримската война почти всички български училища били общински и като служители на общината учителите получавали заплатите си от нея по предварителен договор. Учителските заплати очертават една пъстра и контрастна картина, в която възнагражденията се движат от почти символичните до значителни за времето суми. По-голямата част от българските учители обаче получавали скромни заплати. Периодичният печат често поставял въпроса за тяхното финансово положение, за да констатира, че „между сиромасите се броят и учителите“ и за да препоръча, че „за да има добри учители, трябва да направим на тези последните едно добро положение... Някои смятат, че те трябва да бъдат сиромаси.“[40]

Особено зле били заплащани селските учители. Сред сведенията за възнагражденията им можем да срещнем: „безплатно“, „за 30 кила жито“, само за продукти (жито), за 200–300 гр. или за не повече от 300–500 гр. годишно и т.н.[41]

В статистическите данни за училищата в Белоградчишката каза от 15 учители 12 получавали под 500 гр., а трима от тях под 200 гр.[42] Все пак нормално заплатите на селските учители се движели между 500 и 3000, рядко до 4000 гр.[43] Около 1870–1871 г. преобладаващите заплати за Оряховска и Кулска каза са били около 1000 гр., а за Пловдивска, Старозагорска, Пазарджишка, Казанлъшка, Чирпанска, Хасковска, Ахъчелебийска, както и за Разградска между 1000 и 2000 гр.[44] Като имаме предвид не по-лошото развитие на учебното дело в Северна България и балканските селища, както и отделни данни за други райони от страната, включително Добруджа и Македония, можем да приемем, че средната заплата на селските учители е била около 1000 гр. Там, където заплатите били съвсем ниски, учителите са били хранени на „гезек“ (поред от учениците)[45]. Данните за заплатите, както и за осигуряването на учителите с храна, квартира и топливо сочат, че след Кримската война и особено от 60-те години нататък учителството вече е било единствено занятие и за повечето от селските учители. По това време те вече били по-голямата част от представителите на учителската професия и с бедността, скромността, търпението и усърдието си са оформили много от традиционните представи за „възрожденския даскал“.

Заплатите на градските учители, особено на класните, били значително по-високи. Данните сочат, че основните учители (взаимните) получавали от 1500–2000 до 4500–5000 гр.[46] Средната заплата на взаимния градски учител била 2500–3000 гр. В сравнение с тях класните учители получавали близо два-три пъти повече. Характерно е, че разликата между долната и горната граница на тяхното заплащане е много широка. Тя се движи обикновено между 6000 и 12 000 гр., но макар и рядко, някои получавали по 15 000 и 18 000 гр. годишно[47]. Значителните различия в заплащането се дължали преди всичко на разликите в образованието на учителите. Сравнително по-високи заплати те получавали в селища с утвърдени традиции в учебното дело. Обобщаващо можем да приемем, че средната заплата на градския класен учител е била около 8000–9000 гр. годишно.

Доброто име на някои известни в страната учители било „визитната картичка“ на тяхното професионално умение. Но често липсвал точен критерий за оценка на качествата на учителя, а оттам и за справедливото определяне на възнаграждението им. Нерядко общините се придържали към залегналия в българите принцип да се търси „евтина стока“ – едно отражение от разбирането, че успехът на стопанина се корени в пестеливостта. Това било схващане предимно на общинарите в селища без особени традиции в учебното дело, за което са били критикувани в пресата като хора късогледи и „невежествени".

В писмо до учителя Г. Икономов в Дупница, прилепският учител К. Паскалев пише през 1865 г.: „Овде, както и по всичка почти Македония, учението а пойка народното чувство е уще в пелени, следователно нуждает ся за добър и способен питатель, за да охранет прилично отрочето. Но таквите способни питатели са и оскъдни, и скъпи, а нашите сътечественици, освен що не знаят къде да ги търсят таквите, но по-лошото е, що не са навикнали уще да дават огромни, како що велят заплати, но знаят само учител да е, та не разсудват за две или за пет или за десет хиляди грошей достоен бил учителят... най-голямата заплата коя до сега на учителя са дале е 5500 гр. или най-много 6000 гр. При това не са неученолюбиви и неразбрани, а само това, що са неучени..."[48]

Липсата на ясен критерий за оценяване на учителя и значението от неговата работа, сочи един все още начален етап в развитието на новобългарската просвета по селата и окрайнините и в своеобразна форма повтаря хода на учебното дело в централните области.

Най-високо сред българските учители били заплащани възпитаниците на чуждите учебни заведения. Техните знания били по-широки, те познавали съвременните методи на преподаване, владеели чужди езици и това ги издигало над останалите им колеги. Различията в образованието на руските и западните възпитаници обаче създавали съперничество между тях, а оттам и предубеждения за стойността на техните качества. Характерен пример в това отношение е един случай в Пловдив, където на един учител – руски възпитаник, били отказани исканите 20 000 гр. с аргумента, че учителят Н. получавал 15 000, а бил завършил във Франция[49]. Заплата от 20 000 гр. е била огромна, неполучавана от никой тогава, но по-важно и показателно е предубеждението, залегнало в мотивите на отказа. Данните обаче не потвърждават утвърденото в литературата мнение, че най-големи заплати получавали западните възпитаници, въпреки че от края на 60-те години те са били предпочитани от доста български общини. Мнозина от учителите, завършили в Русия, са били заплащани най-високо (Н. Михайловски, Т. Бурмов, Хр. Стоянов и др.), докато немалко западни възпитаници са се задоволявали със значително по-скромни заплати[50].

През третата четвърт на миналия век възрожденската общественост вече ясно отчитала назрялата необходимост от постоянство в развитието на девическото образование. Броят на началните девически училища след Кримската война нараснал значително (те са били около 100), но девическите училища в селата се броели на пръсти. Появили се и класни училища за българските девойки и заедно с цялостното развитие на девическото образование се създали проблемите, съпътстващи живота и на жените учителки[51]. Един от техните основни проблеми бил свързан със заплащането на труда им.

Заплатите на жените – начални учителки не са били много по-ниски от тези на взаимните учители. През 1870 г. единствената жена-селска учителка в Железничанската каза, получавала 1500 гр. годишно, а единствената селска учителка в Разградско – 800 гр., – т. е. около средната заплата на мъжете селски учители[52]. Подобно било положението със заплащането и на началните учители в градовете. Заплатите им се движели между 1500 до към 4800 гр., но най-често около 2000—2500 гр. И все пак в едно и също селище учителката винаги получавала по-малко от своя колега. Неравенството било резултат както от властващото по това време убеждение в предимствата на мъжкия труд, така и от наложените традиции в мъжкото образование и от обективно по-високото му равнище.

За разлика от възнагражденията на началните учителки заплатите на класните винаги са били далеч по-ниски от тези на учителите-мъже. В писмо до Н. Геров Парашкева Шушулова му съобщава, че смята да напусне Калофер, защото вместо исканите 7000 гр. ѝ дават 6750 гр. Геров ѝ отговаря да не се мести често, още повече че според него парите, които ѝ давали, съвсем не са били малко[53]. Тези думи не са обикновен съвет и успокоение, а мнение на човек, който отлично познавал и проблемите на българското учебно дело и качествата на младата учителка. А. Шушулова — руска възпитаничка, е била една от най-добре подготвените български учителки по това време. Обективно погледнато, класните учителки са отстъпвали в своето образование на болшинството мъже-учители и това, заедно с по-горе изтъкнатите причини, не дава основания да смятаме, че те са били подценявани.

Третата четвърт на миналия век е време, в което българските жени са стояли все още далеч от активното участие в обществения живот, но у тях постепенно се пробужда стремежът към обществена деятелност и присъствието им в различни народни дела не е било инцидентно или символично. Отражение от това състояние на обществения живот на българските жени е и нивото на девическото образование. То се развивало като желано и необходимо, но отстъпвало чувствително на мъжкото. Разликите в заплащането на учителите и учителките са реален израз на това неравенство в областта на образованието.

Заплатите на учителите често търпели промени. Те се дължали обикновено на изменящото се финансово състояние на общините и понякога били твърде чувствителни. В писма до Н. Геров Б. Петков му съобщава, че през 1863 г. му намалили заплатата от 13 000 гр. на 9000, а през 1865 г. — с още 1500 гр. Въпреки това той решил да не напуска Калофер, защото разбрал трудностите на общината и ценял доброто отношение на младите към него[54].

От друга страна, когато общината се уверяла в добрите качества на своите учители и имала възможност, тя увеличавала възнагражденията им. Така Ем. Васкидович през 1824—1826 г. получавал 1200 гр., през 1826—1828 г. — 1300, 1828—1832г.—1600, а през 1840—1847 г. вече 4800. През периода 1853—1863 г. утвърденият и вече възрастен учител получавал средно около 10 000 гр.[55] Или например лясковският учител Недю Жеков, който бил условен през 1858 г. за 1800 гр., а две години по-късно, вече получавал 3000 гр. През 1871 г. след като завършил семинария в Белград, той бил назначен за главен учител в Лясковец със заплата 10 000 гр. годишно[56].

Увеличенията на заплатите не били само израз на признание, но преди всичко необходимост. Повечето от българските учители живеели съвсем скромно. Нещо повече, нерядко безпаричието ги държало на границата между бедността и мизерията. „Недопустимо е за един възпитател да живее в мизерия" — пише учителят Г. Драгошинов в молба за увеличение на заплатата му [57]. Молбата му била удовлетворена, както били удовлетворени и други подобни искания [58]. Явно тяхната справедливост и неотложност е била очевидна и в такива случаи, независимо от финансовото си състояние, общините са се старaели да задоволят и задържат необходимите им учители. Финансовото положение на българските учители особено се отежнявало от нередовното получаване на заплатите. Начинът на заплащане е бил определян още в договорите при постъпване,но общините постоянно го нарушавали. Причините за това понякога били в недобрата организация на училищните настоятелства, но най-често зависели от състоянието на общинските каси.

И най-бегъл поглед върху заплатите на българските учители сочи огромните различия в тяхната стойност. Градацията в заплащането вървяла по схемата: мъжете получават повече от жените, градските учители повече от селските, класните повече от началните и чуждите възпитаници повече от домашните. Редом с нея определящи са били и разликите във възможностите и традициите на съответното населено място.

Въпросът за заплащането, за финансовата обезпеченост на българските учители действително е един от основните при изясняване на тяхното социално положение. Утвърдено е мнението, че като цяло те са били зле заплащани и са живеели бедно. Данните обаче, сочат една по-различна картина. Заплати от около 5000 и повече гроша годишно, каквито са получавали не само класните, но и някои градски начални учители, не са били малки за времето [59]. Още повече, че обикновено учителите получавали квартира и отопление безплатно. В такъв случай остава въпросът какви са били в действителност учителските заплати? (оставяме настрана заплатите на повечето от селските учители, чиято ниска стойност е очевидна).

За да отговорим на този въпрос, трябва да имаме предвид реалната стойност на получаваните доходи, екзистенц-минимума на градския човек, средствата, необходими за поддържането на съответните норми на живот в различните социални среди и т.н. В сравнение с малките доходи на значителна част от обединяващите български занаятчии — най-здравата материална опора на нашите училища, заплатите на градските учители са били незначителни, то поне достатъчни. В техните възможности е било да закупуват не само продукти от първа необходимост, чийто цени през XIX в. са били относително стабилни, но и недвижими имоти [60]. Например една къща от две стаи, двор, понякога с кухня и маза е струвала до 2000 гр., от 3—4 стаи — 5000 гр., и т.н. [61] Тук обаче трябва да се имат предвид значителни различия в цените на продукти и имоти по райони, дори на разстояние от 150—200 км. [62]

Без да се впускаме в подробности, ще отбележим, че заплатите на градските учители през третата четвърт на миналия век не са били ниски. Това отговаряло на нарастващата им роля в българския обществен живот и на признанието, което получавали като носители на културния прогрес. И ако все пак заплатите недостигали и учителите и техните семейства често изпитвали материални затруднения, причините идвали от незавидното финансово състояние на българските общини. Липсата на централизирана институция, която да издържа и управлява учебното дело, се отразявала зле върху социалното положение на българските учители. Но тази централизация те виждали единствено на национална почва, което доказали с решителната си съпротива срещу опитите за османизиране на българските училища, когато за предлог било използвано лошото им материално положение и нередовното изплащане на учителските заплати.

Недоволството на българските учители от положението им в обществото се кореняло не толкова в материалната несигурност, колкото в моралната неудовлетвореност от отношението към тях. „Тежка и горчива е участта на учителите в България – пише Т. Икономов. – Тя е несносна за много учители със съвест, характер и човеческо достойнство... Простий работник при майстора си и при наемниците си има по-добро положение от учителя в българските общини, защото има определена работа и вън от нея никой няма право да му заповяда, никой не може да му налага не негови работи. Учителят днес не е така...“[63] Тези думи са още едно доказателство за социалните преобразования, които изживявало българското общество, за мястото, което заемали учителите в него, както и за ударите, които трябвало да понасят като носители в повечето случаи на новото и прогресивното.

Съществуват редица свидетелства за трудното приспособяване към живота в родината на много българи, които се завръщали след учение в чужбина, за да заемат учителски места. Дългата раздяла ги отчуждавала от първичната непосредственост и грубоватия практицизъм на българския бит и нрави, подчинени на колективния дух и на закостенели обществени традиции, а това още по-силно подхранвало спомена за живота им в големите европейски градове, за духовната атмосфера, в която преклонението пред високите културни ценности, пред авторитета и примера на изтъкнати интелектуалци се сливало с очарователното откритие за собствената им ценност на свободни и образовани индивиди. Но най-страшна за тях била интелектуалната самотност, чувството, че остават чужди и неразбрани. В това отношение са достатъчни само три примера – и трите изразяващи неудовлетворение от живота тъкмо в Пловдив, най-големият и оживен български град по това време.

През 1867 г. пловдивският учител Богдан Горанов – чешки възпитаник, признава на приятеля си Васил Стоянов в Прага: „това учителстване ще ме направи меланхолик“ и завършва с думите: „У нас е душно, не ми се говори за това.“[64]

През 1869 г. Нешо Бончев отказва да остане като учител в Пловдив и преди завръщането си в Русия пише на своя приятел Марин Дринов: „Аз потънах до уши, не, до темето на главата си в новия, досега неизвестен за мен свят, наречен Ориент, и в този свят засега към нищо не мога да се приспособя. Душата жадува за там, там, където бор расте. Тук се задушавам...“[65] И отново същото настроение в следващото писмо до Дринов: „Но забележи си за сякога, че има работи, за които тука не можеш да дадеш понятие, колкото и да ся мъчиш. Погледите ни са не срещат и частенько говориш и чувствуеш, че не те разбират... Места за уединение тук няма, от ничий поглед не можеш да се изплъзнеш, хората живеят колективно, всички като чели са еднакво умни и за едно и също мислят, индивидуалност няма.“[66]

Отказаното от Н. Бончев учителско място било заето от друг руски възпитаник – Христо Стоянов, който през 1870 г. изразил в писмо до Н. Бончев чувството си на самота. За състоянието му съдим по отговора на Бончев, който му пише: „Но писмото ти не послужи за мене блага вест, тежко впечатление ми остави. Аз те видя там, в оная бродяща среда, без подпора, без утешение, че работиш; но работиш при много препятствия, а това е мъчно. Само една мисъл ви подгрява: че работите в народът си и вашия труд не ще втурне да изчезне. Но най-мъчна е работата sine amicis et collegis."[67]

Тези примери не би трябвало да се тълкуват като хвърлящи сянка върху споменатите български възрожденци. Те само изразяват настроението на хора, които са изживели сътресението при пропадането между две чувствително отличаващи се културни равнища, по-ниското от които внезапно им напомняло, че тъкмо то е тяхната родна среда и може би бъдеще до края им. В този смисъл има право американският историк Т. Майнингер, който пише, че „учителите застанали пред дилемата как да приспособят своите високи лични надежди и неуловими идеали към балканските реалности", за да стигне до извода за отчуждението им от обществото[68]. Но това е било не отчуждение въобще, както смята Майнингер, а отчуждението на интимните мигове, на самовглъбението, чиято болка са споделяли в приятелските си писма. Защото повечето от тях, така както и споменатите трима български интелигенти, са участвували активно в обществения живот, заглушавайки поривите на индивидуалното пред патриотичния дълг и чувството за отговорност пред своя измъчен народ.

Учителите били изправени и пред други сериозни проблеми. Често, по различни причини, те имали възможност да започнат работа по-късно от времето, определено за начало на учебната година или въобще не намирали подходящо място. В такива случаи ролята на посредник между общините и учителите изпълнявал периодичният печат. Понякога общините натоварвали с тази задача свои представители – обикновено представителите по църковния въпрос в Цариград или търсели мнението на известни културни дейци, които да им посочат подходящ учител. Но всичко ставало твърде бавно, следвала размяна на писма, а скромните учителски спестявания бързо се топели.

През 60-те години някои от по-старите учители изпаднали в доста трудно положение. Броят на младите учители със значително по-добра професионална подготовка нараствал непрекъснато и старите „даскали", ако успеели да намерят свободно място, трябвало да се задоволят със значително по-ниски заплати. При липсата на социално осигуряване, възрастните учители – често с големи семейства, действително живеели в много трудни условия. С изключение на стария габровски учител Цв. Недев, комуто Одеските попечители плащали скромна пенсия, едва ли друг български учител е можел да се надява на осигурени старини[69].

Професионалните трудности, пред които били изправени българските учители, налагали създаването на организация, която да брани техните права и да им оказва морална и материална подкрепа. През 1871 г. главният учител в Габрово Димитър Енчев излиза с предложение за създаване на учителско дружество. „Нашите настоятели – пише той – из цяла България въобще – нека си кажем правото – и досега йоще гледат на учителите като на свои подчинени, като на хора, които немат и не могат да имат граждански права, а от това излиза, че могат да постъпват с учителите както си щът, по произвол, да ги хвалят и корят — правилно или неправилно,—да ги лишават от службите им, когато им скимне, да ги меняват тъй също както си меняват чорапите и чепиците."[70] Предложението на Енчев било придружено с проект за Устав на дружеството. Този устав не бил оригинален, а превод на Хр. Г. Данов от устава на едно германско учителско дружество — факт, който дава основания да смятаме Данов като инициатор за създаването на българско учителско дружество.

Идеята за учителско сдружение била горещо одобрена от българската общественост. Чрез периодичния печат били внесени предложения за разширяване на неговата дейност, които отговаряли на специфичните проблеми на нашето учебно дело — например за намиране места на незаети по обективни причини учители и за осигуряването им с пенсии[71]. Петко Р. Славейков приветствувал идеята и предложил бъдещето учителско дружество да има свой печатен орган[72].

Разговорът за създаване на общобългарско учителско дружество неведнъж е подновяван след това по страниците на вестниците, правени били и някои регионални опити за учителски сдружения[73].

Решителните за нашия народ събития от началото на 70-те години обаче оставят на заден план идеята за създаване на общо дружество на българските учители и до Освобождението тя остава неосъществена.

Редом с професионалните и материални трудности в живота на българския учител, той бил постоянно изложен и на произволите на администрацията. Като естествени носители и пропагандатори на националната идея, учителите били смятани за потенциални бунтовници. Във времето на ожесточената борба за църковна независимост изявите на българското национално съзнание често били заплащани с арестите на учители и понякога със свидни жертви в буквалния смисъл, каквито са случаите с Анастас Чолаков или братя Миладинови.

От 1867 г., след засилването на въоръжената революционна борба, учителите станали още по-чести „гости" на турските зандани, а мнозина били изпращани и на заточение. Единствената промяна била, че за тяхното арестуване властите вече не се нуждаели от напомнящите „опасността" доноси на фанариотите. В лицето на някои свои представители, като Мидхат паша те добре съзнавали значението на българското училище за активизирането на националноосвободителната борба. Не случайно, както вече бе споменато по повод унищожението на четата на Хаджи Димитър и Стефан Караджа, Мидхат паша обърнал в рапорт до Високата порта специално внимание върху самостоятелността на българското учебно дело, а учителите — руски възпитаници и въобще обществено най-активните учители, били подложени на преследвания[74].

Отношението на властта към българското учебно дело и неговите учители е ясно разкрито от в. „Свобода". „По мнението на правителството — пише Л. Каравелов — българското образование е гроб за турското владичество, а българските учители не са нищо повече освен революционери, които подкопават гнилото здание на Високата порта."[75] Последвалите години до Освобождението показали, че в това отношение правителството проявявало далновидност, а българското учителство с десетките си свидни жертви пред олтара на свободата защитило „светостта“ на своето звание.

ОБРАЗОВАНИЕ НА БЪЛГАРСКИТЕ УЧИТЕЛИ

Характерен белег на учителското съсловие през Възраждането е неговата пъстрота, която се дължала преди всичко на чувствителните различия в образованието на българските учители. Най-многобройна била групата на недоучените „даскали“, които се препитавали като селски учители; след тях идвали възпитаниците на известни в страната училища, които били предпочитани като основни учители, но ставали и класни; върхът, учителският елит, съставяла пъстрата група класни учители, получили образованието си в чужди учебни заведения.

Подготовката на учителски кадри била една от големите грижи на българската културна общественост[76]. Общоприета била тезата, че истински напредък учебното дело може да постигне след като се подготвят достатъчно способни учители. При съществуващите по това време обществено-икономически условия, идеите за създаване на централни български училища намирали горещ отклик, но оставали нереализирани[77]. Вместо това, отделни български училища се превърнали в истински разсадници на новобългарската просвета, като подготвяли и изпращали добри начални учители не само в околностите си, но и в най-отдалечени краища. Възпитаници на Пловдивското училище учителствували из Тракия и Македония, в Средногорието, Родопската област, Странджа и Одринско. Предимно в южната част на страната ставали учители и много от възпитаниците на Старозагорското, Копривщенското и Панагюрското училище. Софийското училище подготвяло начални учители главно за западната част на страната, а на север от Балкана най-известни били отначало Еленското, после Търновското, Свищовското и особено Габровското училище; всъщност учители — техни възпитаници, срещаме почти навсякъде, където имало български училища.

В най-популярните български училища се учели не само местните деца, но и значителен брой „външни“ ученици. Те били привличани от по-добрите условия и създадените традиции в тези училища, от имената на известни учители, а също така и от стопанските връзки между родните им места и съответните по-значителни селища.

В своите спомени Тодор Икономов пише, че през 1858 г. напуснал Жеравна и отишъл в София заради учителя Сава Филаретов[78]. Там негови съученици били Т. Пеев, Т. Пешев, Хр. Стоянов, М. Буботинов, Л. Нейчов и др. Плевенските „външни“ ученици през 50-те и 60-те години обикновено продължавали образованието си в Копривщица, Калофер и Пловдив, но от 1871 г. вече предпочитали най-уреденото Габровско училище. През учебната 1873—1874 г. там имало 13 момчета от Плевен[79].

Центрове на девическото образование били Старозагорското, Шуменското и Габровското училище. Там учели девойки от цялата страна, които след това се посвещавали на учителската професия. Например след като препоръчват възпитаничка на своето девическо училище за учителка във Видин, от Старозагорската община съобщават, че през последните 3 години са изпратили учителки в Плевен, Ловеч, Трявна, Ямбол и 6 учителки в Габрово[80].

Така българските градски училища подготвяли значителна част от необходимите начални учители. Подобна роля изпълнявали и някои по-добре уредени селски училища. Най-известното от тях е Дивдядовското — рожба на две поколения от учителската фамилия Блъскови. През 1871 г. там се учели външни ученици от 10 села, които се подготвяли специално за учители. Младият учител Димитър Блъсков се стремял да положи началото на „едно главно селско училище с педагогически профил от типа на Щипското."[81] Може би само огромните финансови задължения, които го принудили да стане свещеник в друго село и последвалата му ранна смърт попречили за създаването на първото у нас селско педагогическо училище.

Централните български училища обаче не успявали да подготвят достатъчно учители и което е по-важно, не можели да им дадат специална педагогическа подготовка. До Освобождението се създава само едно училище с педагогически профил — богословско-педагогическото училище в Щип, дело на учителя Йосиф Ковачев[82]. В него били изучавани някои педагогически дисциплини, но основното му предназначение било да подготвя учители по съвременния метод на преподаване в началните училища — звучния. Щипското училище станало притегателен център за много млади учители от западната и югозападната част на България. Възпитаниците на Ковачев идвали не само от Щип и близките Велес, Тиквеш и Прилеп, но и от София, Плевен, Ловеч и Габрово. След 1871 г. те допринесли много за утвърждаването на новата „звучна метода."[83]

Щипското училище на Й. Ковачев е първото педагогическо българско учебно заведение за подготовка на начални учители до Освобождението. Отделни педагогически дисциплини били изучавани и в някои класни училища, но това не променяло техния общообразователен характер. По-различно било положението със Старозагорското класно девическо училище. Въпреки че основната му задача била образованието на девойките, то се специализирало в подготовката на учителки. Там още през 1868—1869 г. била изучавана педагогика, провеждана била и педагогическа практика. Така Старозагорското девическо училище се оформило като учебно заведение с педагогически профил[84]. Малко по-късно, педагогиката става неизменна част и от програмите на Габровското и Шуменското девически класни училища[85].

Непрекъснатото развитие на българското учебно дело и приобщаването му към съвременната педагогическа теория и практика изисквали постоянното усъвършенствуване на учителите. Не малко от тях повишавали своята подготовка по пътя на самообразованието и чрез контакти с по-образовани и опитни учители. Т. Бурмов например съобщава за един от първите си учители — отец Неофит Соколски, че „бил ту ученик, ту учител"[86].

Желанието за професионално усъвършенствуване било характерно за много български учители. Славейков се учел от Н. Михайловски, Ил. Блъсков от Д. Войников, Цв. Недев от Й. Ковачев и т. н. В писмо до учителя Марин Калугеров в Севлиево ловешкият учител Пано Рогозаров пише през 1865 г., че отказал предлаганото му място в Свищов, защото искал да отиде в Пловдив и да доусъвършенствува професията и знанията си[87]. Стремежът към професионално усъвършенствуване изглежда е бил характерен за Рогозаров, защото няколко години след това писмо той е между първите ученици на Й. Ковачев в Щип[88].

Българското учебно дело обаче не било в състояние само да подготви учителски кадри за своите училища особено за най-„високите" — класните. Затова преподаватели в тях обикновено ставали възпитаниците на чужди университети и училища. С малки изключения, най-добрите и известни новобългарски учители са получили своето образование в руски или в други европейски учебни заведения. То определяло не само изявите им в учебното дело, но и в цялостния обществен живот. Затова отделяме специално внимание на главните центрове в чужбина, където те са се учели. Сред чуждите възпитаници най-многобройна и с най-голямо значение за развитието на българското училище е групата на руските възпитаници.

След поражението си в Кримската война Русия била принудена да промени характера на своята източна политика. Лишена от възможности за пряко въздействие върху Османската империя в политическите диалози, тя потърсила начини за запазване и засилване на своето влияние на Балканите, в противовес на западните държави, главно чрез засилено културно-политическо проникване. В нейната източна политика бил поставен специален културно-просветен акцент, а с това пътят за българите към руските училища и университети станал значително по-достъпен. В периода от 1856 до 1865 г. руското правителство преминало от отделни частни разпореждания към обща система за образование на южните славяни в Русия, като създало за тях отделни учебни заведения и пансиони и отпуснало за тази цел специална сума[89]. Връзката между българите и Русия била значително улеснена и от откритите за кратък период от време след 1856 г. руски консулства в Пловдив, Солун, Варна, Търново, Битоля и др. Чрез тях някои български училища били подпомагани парично, с книги, учебници и други училищни пособия. Но основната задача на руските консулства в културната сфера били да привлича млади българи на учение в Русия. Само със съдействието на посредничеството на Варненското вицеконсулство за малко повече от 10 години в Русия били изпратени около 80 българчета, от тях 7 девойки[90].

Още по-оживена била дейността на Пловдивското консулство, където вицеконсул бил Н. Геров. Със своите активни действия той допринесъл много за постоянния контакт между руската политика и значителна част от най-изтъкнатите представители на българската общественост. С помощта на консулството и лично на Н. Геров в Русия заминали, за да получат образование десетки младежи и девойки от различни краища на цяла Южна България[91]

Образованието, което българските младежи и девойки получавали в Русия, е неотделимо и от дейността на Одеското българско настоятелство (ОБН). Създадено под руско ръководство от едрата българска емигрантска буржоазия, Настоятелството още по време на Кримската война подчертавало, че „главната задача е да подпомага българите да се учат в Русия"[92]. Проектите на българската емиграция да превърне ОБН в своя представителна културно-политическа и обществена организация обаче не се осъществили. Ръководено от желанието си да лиши одеските българи от възможности за самостоятелна позиция и действия, руското правителство фактически превърнало Настоятелството в частно благотворително дружество с основна задача да събира дарения за църквите и училищата, да се грижи за тях, да съдейства за подготовката на свещеници и учители, да подпомага българите, учещи се в Русия, да издава и превежда книги, полезни за българите, да подпомага частната благотворителност. В изпълнение на една от главните си задачи — подпомагането на българската просвета и конкретно учещите в Русия българи, Одеското настоятелство извършило огромна работа. За 25 години от основаването си Настоятелството подпомогнало над 250 българи, учили в руски училища и университети[93].

След Кримската война руското правителство създало обща система за образование на южните славяни, но в центъра на вниманието по обясними причини били поставени българите. От ежегодно отпусканите 5000 сребърни рубли за издръжка на стипендианти повечето били насочвани към българските младежи. През 1865 г. за тях били изразходвани 4790 рубли.[94] Така, активизирайки непрекъснато своето културно-политическо проникване сред българите, започнало в края на 30-те години, след Кримската война Русия предлагала найдобри възможности на българските младежи за учение. В края на 50-те и началото на 60-те години натам се устремил истински поток от българи, жадни да продължат образованието си. Според някои по-стари данни, до Освобождението в Русия са получили образование 267 българи, от които 24 жени[95]. Според някои по-нови проучвания на съветски автори в Русия са учили от 500 до 700 българи[96]. Значителна част от тях след завръщането си в България се посветили на учителската професия.

Голямо значение за тяхната бъдеща учителска практика естествено имал характерът на образованието, което те получавали в Русия, затова ще се спрем малко по-подробно на този въпрос[97]. Там значителна част от младежите били насочвани към духовните училища, като постъпвали предимно в Одеската и Киевската семинария и Киевската духовна академия. Налагането на тази религиозно-образователна концепция било естествена последица от първостепенната роля на православната църква в Русия, както и от особеното значение на славянофилите в руския обществен живот. В трудните за Русия години след Кримската война за славянофилството като спасително идейно-политическо течение отново настанали добри дни. В случая тяхната активна дейност за обединяване на славянството се проявавала и в интереса, и в участието им в проблемите на българското просветно и културно развитие. Славянофилите оказали силно влияние върху оформянето на образователната концепция за българските младежи, като религиозната ѝ насоченост се определяла от разбирането, че възпитанието е неделимо от православието. Още повече, че идеята за единството на православния свят стояла в основата на източната руска политика. Така, според сполучливия израз на Н. Генчев, „като щит на руските източни интереси се издига вярата“. Тази религиозно-образователна концепция обаче постепенно влязла в противоречие с радикалния дух на българското културно-национално възраждане. Тя се оказала неприемлива не само за политическите стремежи на значителна част от българския народ към самостоятелност в развитието, но в известен смисъл се разминавала и с нуждите на българския стопански живот. Именно това разминаване е забелязано и от някои руски дипломатически агенти. Така още през 1860 г. руският вицеконсул във Варна Ал. Рачински съобщава в едно донесение: „В с. Елена тези дни нахлуха отвъд Дунава, от Рущук, французи-копринари. Населението се надигна да има непременно френски учители. Родителите на младите хора, които молеха за нашите духовни училища, сега не ги пускат; те казват: на нас ни трябват сега не духовници, а физиканти, техници, механици, строители на мелници. Същото направление, между другото, господствува и у младите хора, които учат в Русия.“[98]

През 60-те години на XIX в. стремежът сред българските младежи към получаване на изцяло светско, на гимназиално и университетско образование, особено се засилил. Този стремеж изразявал не само личните предпочитания на младите хора, а преди всичко желанието им да получат подготовка в съзвучие с нуждите на българския стопански и културен живот. Не случайно по това време българските общини вече предпочитали учители с университетско образование или завършен гимназиален курс.

Насочването на българските младежи към руски гимназии и университети отговаряло не само на техните стремежи, но било повлияно и от желанието на значителна част от руската интелигенция да модернизира и осъвремени руската образователна система. Опитите в тази насока особено се засилили след Кримската война като част от временния демократичен подем обхванал страната. Всъщност по това време Русия нямала цялостно завършена структура на образователната система. Нямало достатъчно и добри начални училища, нямало професионални училища, а средните училища били достъпни само за децата на привилегированите и обезпечени класи[99]. От началото на 60-те години били предприети конкретни стъпки за реформирането на руското учебно дело с утвърждаването на „Положение о начальных народных училищах и Устав гимназии и прогимназии (1864)“. Въпреки усилията на прогресивната руска интелигенция и конкретно на прогресивни педагози, като Ушински, Вессел, Паулсон и др., на практика образователната система била оформена под ръководството на консервативните среди, начело с министъра на просвещението граф Д. А. Толстой, на граф Уваров и др.[100] Било определено например реалните гимназии да бъдат едва една четвърт от общия брой на гимназиите — останалите били класически или по липса на достатъчно елинисти — полукласически. В университетите можели да постъпят само възпитаниците на класическите гимназии. Основно средство за подготовка на начални учители продължавали да бъдат духовните семинарии[101].

Независимо от доминиращата позиция на консервативните кръгове, които засилили своята атака с поредица от нови, още по-реакционни училищни устави през 1871, 1872 и 1874 г., прогресивните педагогически идеи печелели все повече привърженици[102]. Успехът на прогресивната педагогика се определял от нуждите на руския обществен живот, затова изискванията за модернизиране на образователната система по подобие на добрите западноевропейски образци намерили подкрепа в широк кръг от руската интелигенция, понякога с противоположни идейно-политически разбирания. В такава насока действувала и част от славянофилската интелигенция, която искрено се стремяла към поставянето на образованието в гимназиите, университетите и висшите специални училища на съвременно научно ниво. Няма съмнение, че голямата част от българските младежи – руски възпитаници, дори и когато учели в духовните училища, са възприемали прогресивните идеи в руската педагогическа мисъл. Това се доказва от сетнешната им практика на български учители.

Така след завръщането си в България повечето от възпитаниците на руските духовни училища, работейки в духа на реалните нужди на страната, допринасят много за развитието на учебното дело. Достатъчно еда споменем, че първите носители и разпространители на звучния метод на обучение в началните училища Й. Ковачев, Д. Благоев, Р. Каролев, Ив. Гюзелев и др. са възпитаници на Одеската семинария и Киевската духовна академия.

Разбира се, Русия предлагала значително по-богати възможности за получаване на образование. Немалка част от българските младежи се насочвали към светските училища – гимназиите и университетите, главно към Московския. Те също били подпомагани от правителството и Московския славянски комитет.

Московският славянски комитет, в който активна роля играели някои видни представители на руската наука – професори в Московския университет, полагал специални грижи за българските студенти. В тяхно лице руските общественици виждали онези личности, които след завръщането си в родината ще упражняват голямо влияние върху своите сънародници в духа на славянофилските идеи. Но в своите грижи към българските студенти някои известни руски учени прекрачвали далеч отвъд границите на своите служебни задължения. Те разкривали пред младите си възпитаници не само богатствата на своите знания, но им отваряли и вратите на домовете си, обгръщали ги с човешка топлота и се превръщали за тях в истински наставници в живота[103]. Така славянофилските идеи на руската интелигенция проникваli сред част от българските младежи по най-естествения път на взаимното общуване. Само Московският славянски комитет в един 10-годишен период (1858–1868) издържал и подпомагал парично 46 българи, от които 16 студенти в университета[104].

Трябва да се има предвид, че в Славянските комитети членували не само славянофили, но и техни идейни опоненти като либералите, а също така и руски учени с различни специалности, чужди на идейно-политическите борби. Ето защо в Славянските комитети преобладавало мнението, че младите българи трябва да получават образование съобразно със съвременните изисквания и нуждите на българския живот. След едно пътуване из България професор Н. Попов – секретар на Московския славянски комитет, докладват, че българите се нуждаят от образование в търговски и земеделски училища, също в технологически институти. При обиколката си той забелязал, че общините и училищните настоятелства предпочитали вече западните възпитаници заради техните професионални и езикови знания[105].

Освен към хуманитарните обществени науки и медицината някои българи се насочили и към техническите институти. Един пример дава в. „Право“

със съобщението за трогателното изпращане, устроено от софийските ученици на бившия им учител Ник. Чернокожев, който заминал да следва в Петербургския технологически институт [106].

Сред селищата, в които учели българи, централно място заема град Николаев. Според руските правителствени планове Николаевската гимназия и Новорусийския университет трябвало да се превърнат в център за обучение и възпитание на младите славяни, затова през 1863 г. там бил открит специален Южнославянски пансион. За уредник на пансиона към гимназията бил назначен Т. Минков, а сред учениците-славяни преобладавали българите.

За периода от 1867 до 1874 г. 32 българи завършили пълния гимназиален курс и шестима се завърнали в България като учители. Освен тях, в България станали учители и 10 души, завършили само 5-ти и 6-ти клас, т.е. половината от възпитаниците на пансиона поели учителското поприще [107].

Сред българската общественост мненията за пансиона обаче били рязко противоречиви. Хвалебствията за него идвали от либерално-консервативните русофилски кръгове, а острата критика — главно от средите на революционерите, както и от широкия либерално-демократичен кръг с прозападна или променлива външнополитическа ориентация [108]. Вероятно на тях им е действувал отблъскващо бюрократичният дух, консервтизмът и панславистките идеи, които властвали в пансиона, създаден по образеца на дворянските пансиони на граф Уваров. Изборът на Т. Минков за управител на пансиона също не бил случаен. Минков се проявявал като убеден славянофил, който сам заявява: „Първо съм сляванин, после българин" и демонстрира желанието си да действува в България в полза на руските интереси [109]. От българската демократична общественост не са останали скрити и намеренията на управляващите среди, както и на самия Минков като изпълнител в пансиона да бъдат привличани предимно деца на заможни родители [110]. Така вероятно самата училищна атмосфера е насочила част от учениците-българи към идеите на руската революционна демокрация и сред тях излизат революционери, като Ат. Узунов, П. Волов, Мих. Греков, С. Геренов и др.[111]

От началото на 70-те години потокът българи към руските учебни заведения намалява. Причина за това били новите явления в социално-политическото развитие на българското общество, но преди всичко подозрителното и дори враждебното отношение на османската власт към руските възпитаници.

Характерът на образованието, което бъдещите български учители получавали в Русия, не може да бъде сведен под общ знаменател. Понякога те ставали носители на някои неприемливи черти от идеологията на славянофилите, на някои негативни страни от господствуващия обществен морал, на някои недостатъци в руската образователна система. Но по-голямата част от руските възпитаници пренесли у нас прогресивната руска педагогическа мисъл, обновили методиката на обучение и не на последно място някои от тях като идейни последователи на руската революционна демокрация, оказали силно влияние за революционизирането на духовете. Не случайно много учители — руски възпитаници били сред най-активните участници в националноосвободителната борба.

Политиката на Русия спрямо българите естествено е била определяна от нейните държавнополитически интереси. Но като дава образование на стотици български младежи и подготвя много от тях за учители в родината им, могъщата славянска страна значително подпомогнала духовното и политическото възраждане на българския народ и приобщаването му към достиженията на модерния свят.

През робските столетия, както е известно, след войни или разорителни въстания, десетки хиляди българи намерили убежище и по-добри възможности за живот на север от Дунав. Българската емиграция със своите уважавани представители в търговските среди, интелектуалци и хора на революционната мисъл и дело, играела огромна градивна роля за развитието на възрожденските процеси. Това, както и толерантното отношение на румънското правителство към българите, създало у някои обществени дейци мнението, че румънските учебни заведения са най-подходящи за обучение на български учители. Изразител на това мнение още през 30-те години бил Петър Сапунов от Трявна, търговец в Букурещ. По някои данни на негова издръжка там се подготвяли за учители в родния му град 5 момчета и 2 момичета[112]. Двама от тях – Генко Зографски и Недялко Джуров – оставили по-късно трайна следа с учителската дейност в България[113].

По-късно (60-те години) съществувало намерение за създаването на Български пансион в Букурещ с преподаватели българи. Смятало се, че подготвените там учители няма да носят разностилието на чуждите възпитаници, а ще имат предимството да живеят и се възпитават сред многолюдната българска преселническа колония и в непосредствена близост до родината[114]. Тази идея обаче не била осъществена.

Българските преселници във Влашко и Бесарабия имали повече от 40 свои училища. Сред тях най-добри били училищата в Букурещ, Браила, Галац, Плоещ, Александрия, Гюргево, Зимнич и особено училището в Браила – град, който през 60-те години се превърнал в културен център на българската емиграция в Румъния[115]. Между българските училища на север от Дунав челното място безспорно принадлежало на първата българска гимназия – Болградската. През съществуването ѝ като пълно средно учебно заведение в пределите на румънската държава в нея получили образование 137 българи, предимно от бесарабските колонисти[116].

Румънските възпитаници, като членове на най-многолюдната и политически активна емигрантска българска общност, внасят съществен принос не само в живота на емиграцията, но и в цялостното национално развитие. Сред тях обаче учителите са сравнително малко – около 50 души учителстват в българските училища в Румъния, а по различно време в България идват като учители не повече от десетина души. Сред тях най-трайно се задържат Я. Мустаков и Ф. Симидов[117].

Причините за това са в разностранните възможности за дейност, които предлагали условията в Румъния. Не случайно най-голям е броят на българите, които изучавали в Букурещ медицина или фармация. Така само през 1861–1862 г. в медицинското училище е имало 46 български ученици, а според едно румънско изследване общият брой на неговите български възпитаници е към 90[118].

По-различно било положението на българите, учещи в Сърбия. Географската и етническата близост, сходната историческа съдба и национални стремежи, липсата на езикови затруднения, както и симпатиите към укрепващата млада сръбска държава, насочили натам много български младежи още през 30-те години на века. За известно време след Кримската война Сърбия била и център на българската революционна емиграция. Организираният живот, който водели българите там, както и получаваната сравнително добра научна подготовка, събрали през 60-те години в Белград значителна група български ученици и студенти. През 1865 г. те били 20–25 души[119]. До 60-те години в Сърбия са учили около 40 българи, а според един югославски изследовател общо 170 българи (124 след Кримската война) са получили там образование между 1830–1878 г.[120]

Около средата на 60-те години силно влияние сред младото българско общество в Белград упражнявали Н. Първанов и Л. Каравелов, с голямо уважение се ползвали и известните войводи П. Хитов, дядо Ильо и дядо Цеко. Те дори подпомагали финансово някои от българските ученици, не само в Сърбия, но и в Хърватско.[121] За вниманието, с което революционната емиграция, дори в лицето на неуките войводи, е следяла развитието на българските ученици, свидетелствуват думите на П. Хитов при среща през 1868 г. с група младежи, отиващи на учение в Чехия: „бяхме живи да видим и българите на чети да отиват да учат.“[122]

От известните български учители след Кримската война сръбски възпитаници са били Н. Първанов, Н. Жеков, Й. Ковачев и др. Още по-значителна е групата на учителите, взели участие в революционната борба: П. Берковски, П. Бонев, Мл. Павлов, Д. Маринов, З. Петров, К. Кесаров и др. В Белград получили образование и няколко български девойки, които след това оставили ярка следа като учителки в Старозагорското девическо училище. Няма съмнение, че патриотичната атмосфера, в която живеели българските ученици и студенти в Белград, оказала силно въздействие върху тях и донякъде предопределила активното им участие по-късно в просветното движение и в революционните борби.

Отношението на сърбите към учещите в Белград българи било противоречиво. До средата на 60-те години много сръбски общественици и културни дейци, също и правителството се отнасяли със симпатия към българските младежи, отпускали стипендии за тях или просто ги подпомагали материално, насърчавали ги. Но след това, в унисон със засилването на националистическите попълзновения за хегемония сред южните славяни на ръководните кръгове на сръбската буржоазия, се изменило и отношението към българите. Настъпилото охладняване между българи и сърби било съпроводено с известен отлив от белградските учебни заведения. Така от края на 60-те години Сърбия и респективно Белград изгубили значението си на първостепенен просветен център за българите, но там все пак продължавали да учат немалко български младежи. Сега българите се насочили към славянските земи в границите на Австро-Унгария — Чехия и Хърватско.

Подчиненото положение на Чехия и Хърватско в империята на Хабсбургите и ярко проявяващото се в тези страни националноосвободително движение определяли една политическа атмосфера, която била твърде близка на българските младежи и укрепвала в тях съзнанието им за отговорност пред народ и отечество.

Въпреки ограниченията в развитието на двата народа, наложени от властта на Хабсбургите, Хърватско и особено Чехия достигнали високо културно развитие, а образованието, което получавали там българските младежи, отговаряло на съвременното научно равнище. В тези страни българите се насочили главно към реалните гимназии, към педагогическите и земеделките училища и университети[123]. И Чехия, и Хърватско предлагали подходящи условия за задоволяване на образователните предпочитания на българските младежи, които били пряко свързани с културните и стопанските нужди на тяхната родина.

Първата българска група ученици в Загреб, състояща се от 8 души, била изпратена от българската униатска община в Цариград и била настанена със съдействието и материалната подкрепа на Й. Шросмайер[124]. Макар че нейното изпращане било пряко свързано с прозелитичните усилия на българските униати, тези юноши се оформили в Хърватско не като бъдещи носители на католицизма, а като личности, които по-късно взели дейно участие в българския обществен живот. Достатъчно е да отбележим, че двама от тях — Иван Соколов и Никола Караджов — са между героите на Априлското въстание.

Втората значителна група български ученици в Загреб пристигнала през 1871—1872 г. като постепенно броят на тамошната ученическо-студентска колония се увеличава. Така според съществуващите данни до Освобождението (1878) само в различни загребски учебни заведения учели около 40 български ученици и студенти[125]

Главна заслуга за насочването на български младежи към Хърватско и особено към Чехия имал Хр. Г. Данов[126]. Той отчитал нарастващите затруднения пред българите — руски възпитаници и се стремял българското училище да получи кадри с благонадеждно в очите на османската власт образование, но основното за ориентацията му към славянските земи в Австрия, главно към Чехия, били педагогическите предимства на местните гимназии и висши училища. Те успешно съчетавали постиженията на съвременното европейско образование и култура със славянския дух и Данов многократно ги препоръчва в своя „Летоструй“. Добър познавач на чешкия културен и политически живот, личен познат с много прогресивни чешки общественици, Хр. Г. Данов има найголяма заслуга за превръщането на гр. Табор в просветен център за много млади българи. Той имал идеята Табор да се превърне в място за езикова подготовка на повечето от тях, преди да изберат други училища или Университета и дори предвиждал специален пансион, в който за управител да бъде повикан Др. Цанков[127]. Пансион не бил създаден, но старинният южночешки град действително се превърнал в средище на най-многолюдната българска ученическа колония в Чехия.

Съществуващите, макар и неизчерпателни данни сочат, че през 60-те и 70-те години в Чехия получават образование около 200 българи — главно в Табор, Прага, Писек и Храдец Кралове.

От огромно възпитателно значение за младите българи бил фактът, че значителна част от тях получили достъп до домовете, дори приятелството на най-видни чешки патриоти — учени и общественици. В това отношение особена роля имал Васил Стоянов, който с препоръката на бившия си учител от Шумен, Йозеф Майснер, влязъл в кръга на прогресивната, демократична чешка интелигенция и сам въвел в нейните среди много от своите сънародници[128].

Мнозина от българите, учещи в Чехия, не само възприемат радикални възгледи за преустройство на обществото, но и пряко участвуват в политически акции. Очевидно цялата атмосфера на активен политически живот сред чехите е съдействувала за изява на свободолюбивото начало у българина, така жестоко подтискано в родната му страна. Интересно свидетелство в този смисъл е чешкият мотив в първото издание на прочутия роман на Вазов „Под игото." Там главният герой — революционерът Бойчо Огнянов и неговият другар Добри Муратлийски — са чешки възпитаници.

Посочените по-горе цифри сочат, че към края на 60-те години учебните заведения в Чехия и Хърватско са станали твърде привлекателни за младите българи. По-голямата част от младежите, които се насочили натам, били от Северна и Северозападна България. Значителна е групата и от подбалканските селища, сред които най-многобройни са старозагорците. Това се определяло главно от географската близост и трайните стопански връзки на тези български земи със Средна Европа. От значение бил и фактът, че през 60-те години Русия вече се стремяла към засилване на своето културно-политическо влияние главно в Южна и Югозападна България, където противодействието на западните страни било по-силно. От друга страна, значителен брой младежи от селищата на юг от Балкана предпочитали чуждите (западни) училища в недалечната столица на империята.

Образованието, което българските младежи получавали в Чехия и Хърватско, най-добре отговаряло на новите тенденции в социално-икономическото развитие на българското общество. А и общественополитическата атмосфера в тези страни действувала окуражаващо върху тяхното пораснало самочувствие и била в тон с укрепващата у тях вяра в собствените сили.

Учещите там млади българи били в постоянна връзка със своята родина. Голяма част от тях поддържали редовно кореспонденция с видни представители на нашия обществено-политически живот, живо следели развоя на националноосвободителното движение, а някои от тях дори прекъсвали учението си, за да вземат пряко участие във въоръжената борба. Например В. Стоянов и Сп. Иванов напуснали през 1862 г. следването си в Прага, за да се запишат в Първата българска легия. Особено възторжено били посрещнати революционните събития в средата на 70-те години. При съобщението за избухването на Априлското въстание и преминаването в България на Ботевата чета духовете сред учещите в Сърбия, Хърватско и Чехия били твърде приповдигнати[129]. Характерно свидетелство е едно писмо на Симеон Христов от Прага до Спас Вацов в Загреб: „Училището тук ние вече зарязахме и цел ден ходим по върховете да се упражняваме... някоя вечер ще изчезнем от тук..."[130]

Повечето от чешките и хърватските възпитаници, първите от които се завърнали в България към края на 60-те години, станали учители. Те давали своя положителен принос не само в развитието на учебното дело, но взели активно участие във всички прояви на националната революция.

Насочването на българските младежи от края на 60-те години на Запад отговаряло не само на новите социално-икономически тенденции в развитието на българското общество, но изразявало и стремежа за непосредствено общуване с водещите в културната област европейски страни. В този смисъл Чехия и Хърватско са били подходящ етап, определен от историческия момент, по пътя на българската интелигенция към Западна Европа. Стремежът за духовно приобщаване към най-високите научни и културни достижения бил подхранван в годините след Кримската война главно чрез българския периодичен печат, който постоянно им отделял внимание, като акцентирал особено върху състоянието на образованието в европейските страни. Не случайно веднага след Освобождението значителна част от българската интелигенция се насочила за получаване на образование към Западна Европа.

Немалко българи са учили в западноевропейските страни още грез първата половина на века. Това продължило и след Кримската война, но образованието, което те получавали, било предимно медицинско, юридическо или търговско. В западните страни то било значително по-скъпо и във възможностите главно на заможните търговски семейства. До 70-те години например представители на калоферските фамилии Мутеви, Бракалови, Караминкови, Тъпчилещови, Янукови, Тошкови, Кьойбашиеви и др. са учили в Германия, Австрия, Швейцария, Франция, Англия, Италия [131].

Социалният произход на западните възпитаници и възможностите за бъдеща дейност, които той определял, ги държали обикновено встрани от учителската професия. Ето защо учителите-възпитаници на западноевропейските училища и университети са относително малко. По-известни от тях са: немски и австрийски – Ив. Богоров, Д. Мутев, Др. Цанков, Д. Шишманов и др.; френски – Т. Шишков, В. Нейчов, Р. Радославов и др.; американски и английски – А. Цанов, Ст. Томов, Т. Джебаров, Т. Лефтеров и др.[132] В навечерието на Освобождението били изпратени от Екзархията 12 българи във Виена, за да получат педагогическо образование в прочутата тогава Виенска учителска школа [133]

Западните възпитаници имали добра професионална подготовка, познавали модерните методи на преподаване, владеели езиците на водещите в културно отношение нации. Затова дейността им като учители била оценявана високо, макар че като носители на чужди влияния, някои от тях са били критикувани остро от своите противници[134].

Групата от учителите – западни възпитаници, се увеличава значително от завършилите чужди учебни заведения в пределите на Османската империя. Такива, освен по-малките мисионерски училища, били френският колеж в Бебек и американският Роберт-колеж (и двете в Цариград), както и Българо-гръцката семинария в Солун. Първите две специално се ползвали с голяма популярност сред българските младежи и дали образование на немалко от тях [135].

Двете чужди училища привличали с ред предимства: учителите в тях били подбирани и преподавали на съвременно ниво, предлагали възможност за овладяване на чужди езици и въобще гарантирали по-добри перспективи за бъдещето в сравнение с българските училища. Към тези предимства се прибавяла и близостта и влиянието на многохилядната българска колония в Цариград, относителната близост на столицата и ролята ѝ на център в българския обществен живот.

Колежът в Бебек „бил открит за българите към средата на 40-те години", които бързо се проявили като едни от най-преуспяващите ученици[136]. През втората година от създаването на Роберт колеж (1864—1865) в него се записал първият българин, през следващата година от общо 51 ученици българите вече били 9 души, а през 1868—1869 г. от общо 95 ученици 41 били българи[137]

От Кримската война до Освобождението само в Бебек са учили около 90 български младежи, а общо там са получили образование над 100 българи[138]. Около 100 български младежи са учили в Роберт колеж, като 45 от тях завършили до Освобождението неговия пълен курс[139].

В тези две училища наред с добрата подготовка контактите с идеите на модерния свят укрепвали националното чувство на българските ученици. Не случайно в Цариград са създадени първите български ученически дружества, а първообразът им е дружеството в Роберт колеж от 1869 г.[140]

Във френското училище в Бебек и в Роберт колеж са учили известните български учители и общественици Др. Цанков, Кр. Стоянов—Пишурка, Хр. Ваклидов, Д. Войников, Т. Икономов, Т. Пеев, Ник. Войводов, П. Бобеков, Н. Генович и др. (Бебек); П. Горбанов, Ю. Икономов, Ив. Славейков, Ст. Томов, Т. Джабаров, Ст. Панаретов, К. Стоилов и др. (Роберт колеж), но повечето от възпитаниците им избирали друго житейско поприще. Така през лятото на 1871 г. П. Р. Славейков, който следял отблизо учението на българчетата в Роберт колеж, пише до общината във Видин, че не може да им препоръча за учител някой от завършващите, защото още не знаел кои ще учителствуват[141].

Някои талантливи български учители получили подготовката си в Галатосарайския лицей в Цариград, открит на 2.IX.1868 г. като още едно средство за противодействие срещу руското културно-политическо влияние. В годината на откриването му българските ученици в него били 34, на следващата — 38, а за осем-девет години до Освобождението в лицея получили образование около 100—120 българи[142]. Много от тях са оставили забележителна следа в българския обществен живот, като най-известни са имената на Л. Йовчев (Екзарх Йосиф), Т. Каблешков, К. Величков, Ст. Михайловски и др.

Въпреки че било смятано за турско учебно заведение, по своя характер училището било всъщност френско — в горния му курс обучението се извършвало на френски език и преподавателите били предимно французи. По своята същност то било чуждо училище и обучението в него не носело белезите на турския дух и култура[143].

Всички данни сочат френските възпитаници като втората най-значителна по брой група сред българската интелигенция[144]. Далеч по-малобройни, но все пак с респектиращо присъствие са и англо-американските възпитаници, главно поради дейността на Роберт колеж. Както обаче бе изтъкнато, учителите измежду тях са сравнително малко. Но дори и когато не са се занимавали пряко с училищна работа, поради своето обществено положение и добро образование, западните възпитаници са имали голямо влияние върху определянето на насоките в развитието на учебното дело.

Значителна част от възпитаниците на западните училища и университети, без да бъдат непременно русофоби в областта на културата, са били противници на руската политическа намеса в българската просвета. Сблъсъкът между идеите, свързващи българското културно-просветно развитие с Русия и антируската културна опозиция, намира своеобразен израз в спора за качествата на съответните възпитаници. Макар че в областта на образованието този спор бил насочен към професионалните достойнства на учителите, мотивите, които го подхранвали, а и самите доводи, имали чисто политически характер. Защото уточняването на идейно-политическите позиции вътре в българското общество естествено изтъквало на преден план противопоставянето между руските и западните възпитаници и „определянето“ на мястото им в обществения живот. По този повод интересни са мислите на Т. Икономов – една забележителна и противоречива личност, руски възпитаник, но не и русофил по убеждения. Като изтъква, че за западните възпитаници у нас е по-характерен духът на „сляпо подражание“, той отбелязва, че „между руските възпитаници се срещат по-прави и по-точни мисли за обществените работи, нежели между онези, които възхвалява „Турция“, сир. възпитаниците на Запад“. Между първите Т. Икономов изтъква хора, които биха могли да правят чест на нашия народ, като Н. Михайловски, М. Дринов, Н. Геров и др.[145]

Мнението на Т. Икономов засяга един основен проблем на българската интелигенция – нейното разнородно образование и разнопосочни културно-политически пристрастия, който дълги години след Освобождението продължава да предизвиква спорове и получава противоречиви оценки. Безпокойството, което той пораждал през Възраждането обаче, ако не е било по-голямо, е било по-силно драматизирано. Защото тогава този проблем е засягал не просто някакъв избор на образование и ориентация с най-добри последици за националното развитие, а избор със съдбовен характер, избор за самото бъдеще на българите.

Независимо от идейните различия между многобройните руски възпитаници, те се изявяват, в сравнение със западните, като по-активни в националноосвободителното движение. Напълно основателни са аргументите, които обясняват това с особеностите на политическото положение в Империята, т.е. че за разлика от западните, руските възпитаници остават извън държавните служби, че са гледани с подозрение и са подлагани на репресии от властите, че „действуват в духа на руската политическа доктрина за унищожаване на Османската империя, което ги... тласка към обществените борби“[146]. Различна обществена активност на двете основни групи се подхранвала и от особеностите на обществено-политическата атмосфера на страните, в които са се възпитавали, и от духа на културите, които възприемали.

Респектиращата сила на модерните рационалистически идеи и относителната свобода при избора на позиция, с които се сблъсквали западните възпитаници, като че ли ги правела по-склонни да възприемат с доверие готовите и потвърдени в практиката образци, а оттам и донякъде по-пасивни, повече хора на теорията, отколкото на делото. От своя страна, руските възпитаници се формирали като личности в една сравнително близка на българите среда, разтърсвана от дълбоки и разбираеми за тях социално-политически и национални противоречия. Именно тази обстановка, която предизвиквала към решителност при избора и налагала създаването на позиция, не само ги правела граждански по-активни, но и предопределила приобщаването на много от тях към революционно-демократичната идеология.

И така, през Възраждането българските учители получават най-разнообразна професионална подготовка. Обучението в различни европейски страни ги превръща не само в представители на съответната педагогическа школа, но преди всичко в носители на определени идейно-политически влияния, които намират почва и израз в цялостния обществен живот. Едни от тях стават носители на революционната идея, други на убедената проповед в неизбежното осъществяване на обществената еволюция. Социално-политическите им възгледи и външнополитическата им ориентация ги разделят и често ги противопоставят едни на други, но като цяло учителите—чужди възпитаници—се изявяват като личности със здраво и патриотично извисено национално съзнание. Полученото извън страната образование им дава едно общо предимство — те се отърсват от изостаналостта на нрави и отживели предразсъдъци, възприемат модерните педагогически идеи, приобщават се към съвременната обществено-политическа мисъл и към нормите на активно гражданско поведение, формират своя светоглед, създават си програми за действие. Всичко това ги превръща в представителна част на учителското съсловие и в носители на прогреса не само в учебното дело, но и в цялостния живот на нацията.

Учителите, възпитаници на българските училища, им отстъпвали в много отношения. Но и те имали своето предимство — неотклонната близост до реалните нужди на живота в страната. Тази близост, редом с осъзнатата необходимост от служба на обществото, ги превръща в опора на българското училище. Без техния скромен ежедневен труд по полагане основите на модерно учебно дело способностите и идеите на техните по-високо образовани колеги биха останали нереализирани.

ОБЩЕСТВЕНО ЗНАЧЕНИЕ НА БЪЛГАРСКИТЕ УЧИТЕЛИ

Още през втората четвърт на века някои български учители получават широка популярност като носители на нови професионални знания и умения, на нови педагогически идеи. С развитието на българското учебно дело броят на добрите учители непрекъснато нараствал. И ако признанието им от възрастните често трябвало да преодолява различни социални и психологически предубеждения, качествата им на педагози печелели сърцата на техните ученици. Някои български учители стават за своите възпитаници духовни наставници, които определят с влиянието си върху тях бъдещия им житейски път.

„Преди да ида при Герова — пише Хр. Г. Данов,— учил бях в няколко училища, но никакво понятие за наука нямах, защото ме учеха на неразбран език... При Герова чух майчиния си език и видех що е наука. На Герова аз отдавам не само духовното събуждане на Пловдивско, но и политическото: той имаше особена дарба да вдъхва всекиму любов към всичко що е българско; дето отидехме, неговите ученици, се огън за свобода пръскахме."[147]

С уважение и признателност са белязани училищните спомени на стотици от възпитаниците на Ив. Момчилов, С. Филаретов, С. Доброплодни, Й. Груев, Б. Петков и др. „Образът на Ботьо Петков и сега е жив пред очите ми — си спомня Бракалов — и аз съм трогнат от неговата нравствена красота."[148]

Един от най-известните учени е бил и Н. Михайловски. „Северната част на България е препълнена с даровити младежи: учители, чиновници, политически деятели и пр. — ученици на Н. Михайловски. Те всички изказват дълбока признателност към своя възпитател и през живота му засвидетелствували са му неизменната си привързаност."[149] В подкрепа на тези думи са отношенията между Михайловски и ученика му Т. Шишков. Сам вече известен учител, Шишков в писма го нарича „учителю" и без колебание го следва във всички негови действия, дори в злополучния случай с проекта на Мидхат паша, който го противопоставил на народните интереси[150].

Стотици от строителите на новобългарското училище с известни или забравени днес имена доказват на дело, че учителството е не само професия, а и призвание. Тяхното влияние действително излиза извън „училищните стени" и много учители стават водещи личности в нашия обществен живот. А ролята на тези личности в преходните епохи и конкретно във времето на националноосвободителната борба, която възражда и активизира националните сили, изпъква особено релефно. Тя се проявила ярко и в културния живот на нашия народ. Стотици възрожденски учители били между строителите на новобългарската култура, сами двигатели на прогреса, и с цялата си дейност организатори и ускорители на процеса, който оформи окончателно българската нация.

Учителите играели първостепенна роля не само за развитието на учебното дело. Предимно от техните среди излизат първите учени, писатели и драматурзи. Те полагат основите на модерната българска литература, театър и музика. Примерите в това отношение са многобройни и широко известни и едва ли е необходимо да бъдат цитирани.

Учителите са били активни участници не само в културния живот. Много от тях са стояли и в центъра на общинските борби. Тяхното обществено значение е било ясно схващано от всички слоеве на българското общество и те са били търсен съюзник в социалните сблъсъци за овладяване на общинското управление. Но несигурността на тяхното социално положение, идеите и морала на буржоазния свят, на които те били носители, ги правели най-често естествен съюзник на прогресивните сили в българското общество.

Радикално настроените учители били следени с подозрение от османската власт и особено от 60-те години нататък често ставали жертва на нейните произволи. Не случайно в един мемоар на османското външно министерство до представителите на великите сили, следящи за изпълнението на Хатихумаюна, се казва: „Колкото за училищата, които са въздигнати и които се управляват от общините, оставя им се най-пълната свобода от страна на имперското правителство, което никога не се намесва, освен да възбрани, в случай на нужда, безместността (неуместността — б. а. А. Д.) от да се възвери в управлението на тези училища на човеци, на които началата са публично враждебни към Имперското правителство или противни на общественото спокойствие."[151] В периода на растящата революционна активност властите не са забравяли тези си права, а извън контрола върху общинските избранници санкциите били насочени главно към неудобните учители.

Дейни участници във всички прояви на възрожденския живот, учителите присъстват ярко и във въоръжената националноосвободителна борба. Това не е едно обикновено присъствие. Българските учители са и сред редовните участници в революционната борба и сред нейните организатори; те са съзаклятници, четници, въстанници и опълченци, те са апостоли на революцията и нейни идеолози.

През учителското поприще минават В. Левски и Хр. Ботев, за кратко учител е и Г. С. Раковски, а Л. Каравелов винаги остава близо до проблемите на българското училище. Бивши учители са и апостолите на Априлското въстание: П. Волов, Ст. Заимов, Г. Измирлиев, учители са и някои от най-видните негови дейци, като П. Бобеков, Н. П. Стоянов, П. Бонев, Бачо Киро, Т. Кърджиев, Н. Караджов и др. В четата на Хр. Ботев участват 11 учители[152], а в революционните комитети през периода 1869—1876 г. те са едни от най-дейните им членове, най-често с ръководни функции като председатели, подпредседатели, секретари или касиери на комитетите. Пряко участие в революционната борба взимат и немалко учителки, сред които името на Райна Попгеоргиева—Футекова остана като символ за стремежа на българката, на българската учителка да бъде редом със своя народ и в часовете на върховни изпитания[153]. Ето защо думите на учителя-революционер Т. Пеев: „... ние в Етрополе свързвахме с народната доброчестина и народната просвета, без която вярвахме, че е мъчна революцията" звучат като убеждение и ръководство за действие на почти всички учители-революционери[154].

Учителите-участници във въоръжената националноосвободителна борба са десетки, имената на повечето от тях са широко известни и при съществуващия обилен литературен и архивен материал смятаме за излишно да ги изброяваме подробно. По-важен остава въпросът как при съществуващото идейно разслоение на българската интелигенция се стига до постепенното революционизиране на значителна нейна част към края на 60-те и особено през 70-те години на миналия век.

Една от основните причини е в общественото и социалното положение на българската интелигенция, на българските учители. Тук се преплитат и противопоставят две линии: първата е възходяща, определена от мястото и значението на учителите в българското възрожденско общество. В епохата на общ национален подем интелигенцията и респективно учителите изпъкват като водеща обществена група поради най-високото културно равнище, което представят, по силата на своята като цяло буржоазна класова природа и по своеобразната си обществена чувствителност, определена от социалната им характеристика. На тази възходяща линия, която в национален мащаб извежда учителите към върха на социалната пирамида в българското общество, се противопоставя низходящата линия, определена от позициите им в по-широката сфера на Османската империя. Учителите не са държавни служители и са лишени от възможността да бъдат, след като се противопоставят като цяло на правителствените намерения в тази насока. Отказвайки социалната осигуреност и покровителството на правителството, те се лишават от перспективи за развитие в империята, но запазват обществения си авторитет и самостоятелност в националната сфера. Така българските учители остават чужд елемент в системата на държавното управление и негласно се превръщат в негов потенциален противник.

Разбира се, българското учителство е било социално и идейно разслоено. Но противоречието между националното му значение и недоверието, дори враждебността на властта към него, улесняват прехода на значителна негова част от еволюционните възгледи за обществено развитие към избора на революцията, т.е. улесняват нейното революционизиране. Това се отнася особено до учителската маса, която се включва в революционната борба по време на нейната връхна точка — Априлското въстание.

От значение за приобщаването на много учители към въоръжената борба е и младостта на българската интелигенция. След Кримската война в учителската професия постоянно навлизат все по-млади хора — довчерашните възпитаници на нашите класни училища или на чуждите учебни заведения. За тях радикалните обществени идеи се оказват твърде близки както по социални причини, така и поради присъщите на младостта им енергия и решителност, чувствителност и категоричност. Всъщност младостта и жизнеността на българската интелигенция отговаряла напълно на младостта и жизнеността на българската нация. Не случайно през третата четвърт на миналия век в обществения живот все по-трайно се налагат хора ненавършили или малко над 30-годишна възраст.

През 60-те и началото на 70-те години в много селища спонтанно се създават революционно настроени групи от млади патриоти, чиито интелектуални водачи обикновено били местните интелигенти — учители или активни читалищни дейци. В последствие тези групи се превръщат в ядра на основаваните революционни комитети[155].

До избора на революцията част от учителите безспорно стига и по чисто интелектуален път. Като по-високо образована обществена група те са най-чувствителни проводници на модерните буржоазни идеи, сред които изпъкват въпросите за нацията и независимостта. Така в условията на чуждо подтисничество и при множащите се примери за успехи на националноосвободителните движения в Европа интелигенцията стига до отрицание на съществуващото положение. Задачата за национално освобождение действително предлагала няколко възможни решения, а оттам и различен избор на идейно-политическа позиция, но мисълта за въоръжена борба, за въстание, винаги е съществувала неунищожена в съзнанието и на интелигенцията като част от българския народ. Потвърждение за това е нейното бързо възприемане в средата на 70-те години по време на създадената революционна криза.

Следователно като отделим безспорната група учители — последователни революционери, активисти и идеолози на националната революция, определено можем да твърдим, че революционизирането на масите през 70-те години е обхванало учителите като обществена група в твърде висока степен. И това е естествено, защото новобългарската просвета с радикалното си отношение към всичко старо и задържащо развитието ѝ, с ярко изразеният си национален характер подготвя мирната революция на духовете, революцията на съзнанието. Така учителите се изявяват като най-активна част на българската интелигенция — водещата социална група в българското възрожденско общество.

Не случайно учителите са били значителна част от народните избранници както в Учредителното събрание на Княжеството, така и в Областното събрание на изкуствено създадената Източна Румелия. От техните среди предимно излизат строителите на освободена България. Това е било естествен резултат не само от променените условия след Освободителната война, но и последица от обективно големия обществен авторитет на българските учители, извоюван още в трудните години на националноосвободителната борба.

БЕЛЕЖКИ КЪМ ПЕТА ГЛАВА

[1] Гандев, Хр. Априлското въстание. С., 1976, с. 176.

[2] Радкова, Р. По някои въпроси за формирането на новобългарската интелигенция. Studia Balcanica, 14, 1979, с. 152.

[3] Радкова, Р. Неофит Рилски и българската култура. С., 1975, с. 72

[4] БИА IIA 4599.

[5] Македония, 5, № 33, авг. 1871.

[6] Македония, 3, № 46, окт. 1869.

[7] Дунавски лебед, 1, № 60, окт. 1861.

[8] Македония, 3, № 21, апр. 1869; Право, 7, март 1872, № 2; Училище, 1, окт. 1871, № 23,

[9] Читалище, 2, ян. 1871, № 7,

[10] Във всяка история на отделните селища, особено на тези с развит обществено-икономически живот през Възраждането, е отделено специално място за най-добрите им учители — така е и в историите на Габрово, Елена, Копривщица, Панагюрище, Карлово, Пазарджик, София, Калофер, Сливен, Свищов и др.

[11] Табаков, С. Опит за история на град Сливен. Т. 1. С., 1911; Начов, Н. Калофер в миналото. С., 1927.

[12] Табаков, С. Цит. съч.; Начов, Н. Цит. съч.

[13] Данните за депутатите в Търновското учредително събрание ми бяха предоставени от З. Маркова и Е. Стателова, за което им благодаря сърдечно.

В новосъздадената катедра на СУ „Климент Охридски“ — „История и теория на културата“, напоследък бяха извършени от колектив под ръководството на проф. Н. Генчев най-подробните досега проучвания на специалния произход и дейността на българската възрожденска интелигенция. Резултатите от това изследване потвърждават изводите в направеното от мен частично проучване за социалния произход на българското учителство и за съотношението между отделните социални групи, които го подхранват. Произходът на българските учители главно от търговските и занаятчийските среди се потвърждава и от изследванията на американския историк. Meiniger, T. Teachers and shool boards in the late Bulgarian Renaissance New York University; The formation of a nationalist bulgarian intelligentia. 1975.

[14] Тодоров, Н. Балканският град XV–XIX в. С., 1972, с. 435; Жечев, Н. Някои статистически данни за Самоков от 1878.— ИИИ, 14–15, 1964, 405–411.

[15] Аянов, Г. п. Малко Търново и неговата покрайнина. Бургас, 1939.

[16] Тодоров, Н. Цит. съч., с. 434.

[17] Блъсков, Д. Да гледаме да гудиме началото на едно главно селско училище.— Училище, 2, 1872, № 16; Пенков, М. Учебното дело в с. Дивдядово преди Освобождението. — Сборник статии и материали за миналото на града, кн. 2, Шумен, 1962; Освен посоченото сел-

ско училище, с подобни функции били и училищата в с. Енина, Казанлъшко и с. Калипетрово, Силистренско.

[18] Начов, Н. Градиво из историята на калоферските училища. — УПр., 8, 1903, № 1, с. 42.

[19] БИА, ф. 110, а. е. 1; БИА, ф. 74, II В 6769; БИА II В 1029; Трифонов, Ю. История на града Плевен до Освободителната война Плевен, 1933, 208–209; Българска дневница, 1, № 17, окт. 1857; Съветник, 1, № 44, ян. 1864; Българска пчела, 1, № 29, 1863; 4, № 50 др.; Гайда, 1, № 5, юли 1863; 2, № 2, юли 1869 др.; Македония, 1, № 43, септ. 1867 др.

[20] БИА – 74, II 6769.

[21] Съветник, 2, № 25, септ. 1864.

[22] Македония, 5, № 24, юли 1871.

[23] Право, 6, № 26, септ. 1872.

[24] Независимост, 4, № 24, апр. 1874.

[25] Блъсков, Ил. Спомени из ученическият, учителският и писателският ми живот. С., 1907.

[26] Съветник, 2, № 25, септ. 1864.

[27] Турция, 1, № 3, авг. 1864.

[28] БИА II В 2544.

[29] Начов, Н. Калофер в миналото..., с. 173.

[30] Пак там, с. 175.

[31] БИА II А 1091.

[32] БИА, ф. 19, а. е. 1.

[33] Архивите на общините в БИА дават богат материал за изясняване на договорните отношения между учителите и общините. Многобройни образци на договори съществуват от края на 50-те и началото на 60-те години, което показва, че вече са били обичайна практика. Богати с такива документи са архивите на Видинската, на Търновската, Габровската и Разградската община, на общините в Градец и Жеравна, и др.

[34] БИА II А 1724.

[35] БИА II А 1766.

[36] БИА II А 1707.

[37] БИА II А 1754.

[38] Българска пчела, 2, № 18–19, септ. 1884; Турция, 3, № 18, окт. 1866; Македония 4, № 86, дек. 1870; Право, 6, № 1, март 1871; Свобода, 2, № 32, авг. 1871; Независимост, 3, № 41; юни 1873 др.

[39] Периодическо списание, 1, 1871, № 3.

[40] Гайда, 2, № 8, авг. 1864; Турция, 8, № 5, март 1872.

[41] БИА II А 1943 (учителят Пунчо Гол тупан, Кулско); Училище, 1, 1871, № 13, 198–199 (описание на училищата в Разград); Читалище, 1, 1870, № 6 (описание на училищата в Железничанската каза); Македония, 1, № 34, юли 1876; Напредък, 1, № 24, дек. 1874; Попов, А. Попово и околността му, I, 1929, с. 76.

[42] БИА II А 1662.

[43] Груев, Й. Българските училища на Пловдивска област. — Летоструй, 4, 1872, 79–94; Учителят Т. Лефтеров — английски възпитаник е получавал като учител в с. Михалци 6000 гр., но това е изключение, породено от много високата подготовка на младия Лефтеров. БИА II В 10 315 (с. Медвен). Учителят Димчев получавал 5000 гр., но Медвен било богато селище с добри просветни традиции.

[44] БИА II А 2181; БИА II А 1943; Летоструй, 4, 1872, 79–94; Училище, 1, 1871, № 13, 198–199.

[45] Блъсков, Ил. Цит. съч., с. 32; Ганчев, Д. Спомени, 1864–1887 година. С., 1939, 1–2; Марков, Н. Народното събуждане в един кът на нашето Отечество — с. Пробъс, Хасковско. — УПр., 6, 1901, № 3.

[46] Вж. посочените статистики, също архивите на Видинската и Разградската общини в БИА.

[47] Както за селските, така и за градските взаимни учители данните са многобройни. Посочваме само ориентировъчни примери: БИА II В 5872 (Тутракан) — за 5000 гр.; БИА II А 2210 (Разград) – 8000 гр.; БИА II А 2255 (Самоков)– 9000 гроша; БИА, ф. 74 II В 62672 (Н. Михайловски) – 10 000 гр.; БИА, ф. 16 (Т. Бурмов) а. е. 1 и 2 — още в Одеса е уговорено да получава не по-малко от 15 000 гр. През 1858 г. за 6 месеца получава 8000 гр. Иска от Свищов 18 000

гр. Софийската община е предлагала на Хр. Стоянов 16 000 гр., колкото е получавал и в Пловдив.– Динеков, П. София през XIX в. до Освобождението на България. С., 1937; За да станат учители в Пловдив, Н. Бончев е поискал за себе си и за М. Дринов по 18 000 гр. годишно (1868); През 1860–1861 г. Й. Груев е получавал в Пловдив 18 000 гр. годишно; Има сведения, че в края на 60-те години заплатата му е достигнала 24 000 гр.; но част от тях били изплащани от правителството (БИА, ф. 111 а. е. 50, л. 59–60); П. Оджаков, искал от Видинската община 15 000 гр. (БИА II A 1786); Македония, 5, № 42, окт. 1871; Свобода, 2, № 17, окт. 1871.

[48] БИА II A 2195.

[49] Македония, 5, № 42, окт. 1871; Свобода, № 17, окт. 1871.

[50] Освен споменатия Т. Лефтеров, Андрей Цанов – американски възпитаник, получавал 8000 гр. Юрдан Икономов искал 10 000 гр. П. Берковски искал 7 000 гр. и др. Вж. БИА II A 2210; БИА II A 1754 и II A 1722.

[51] Паскалева, В. Българката през Възраждането. С., 1964.

[52] Читалище, 1, 1870, № 6; Училище, 1, 1871, № 13.

[53] Арх. Н. Г. Т. I, С., 1914 – (П. Шушулова до Н. Геров, 1870).

[54] Пак там, т. 1 (преписка на Н. Геров с Б. Петков между 1863–1865).

[55] БИА II A 7750 (Всеобщий кондик).

[56] БИА, ф. 68 а. е. 5, II A 5789, II A 5796.

[57] БИА II A 5792.

[58] БИА II A 1695.

[59] БИА II A 1699; II A 1717; БИА II A 2217; II A 2215.

[60] Тодоров, Н. Цит. съч., с. 385.

[61] Беров, Л. Движението на цените на Балканите през XVI–XIX в. и европейската революция на цените. С., 1976.

[62] Тодоров, Н. Цит. съч., с. 408.

[63] Беров, Л. Цит. съч., с. 25.

[64] БИА, ф. 19 (Т. Икономов) а. е. 1.

[65] KNp.M, Praha кол. XXIX–XXXII (арх. В. Стоянов).

[66] БИА, ф. 111, а. е. 50, л. 63.

[67] БИА, ф. 111, а. е. 50, л. 64–65.

[68] ЦДИА, ф. 111, оп. 1, а. е. 27.

[69] Meiniger, T. A. Teatcher and School, i. 39.

[70] БИА II A 5823 (Габровска община).

[71] Турция, 6, № 2, февр. 1871.

[72] Турция, 7, № 3, март 1871.

[73] Македония, 5, № 12, март 1871.

[74] Напредък, 2, № 53, авг. 1875; Век, 1, № 18, май 1874; 2, № 3, ян. 1875.

[75] Хиндалов-Тодоров, Вл. Народни движения и въстания от предосвобожденската епоха. С., 1929 (Рапорт на Мидхат паша до Високата порта от 5. VIII. 1868).

[86] Свобода, 1, № 46, дек. 1870.

[77] На този основен въпрос са посветени десетки статии в печата. Посочваме като ориентир само малка част от тях; Българска пчела, 1, № 13, септ. 1863; 2, № 18–19, окт. 1864; Македония, 2, № 26, юни 1868; 3, № 37, юли 1869; 4, № 85, дек. 1870 др.; Право, 4, № 33, септ. 1869; 5, № 39, окт. 1870; 7, № 2, март 1872 др.; Свобода, 2, № 25, дек. 1871 др.; Източно време, 1, № 44, ноем. 1874 др.

[78] Идеята за създаване на „високо“, висше училище е характерен израз на порасналото национално самочувствие и на стремежа за самостоятелно развитие, а също и опит да се задоволят новите национални нужди. Идеята е още на В. Априлов, но тя получава популярност и е обект на конкретни опити за реализиране едва след Кримската война. В началото под „по-високо“ и „високо“ училище били разбирани гимназиите, а от 60-те години създаването на „висше училище“ на „българска академия“ е „велика идея на българите“, както я нарича Славейков. Опити за реализирането на тази идея са предприети в началото на 70-те години. Вж. Македония, 3, № 37, юли 1869; 5, № 26, 33, 1871; Отечество, 1, № 18, февр. 1869; Право, 7, № 32, юли 1872; Век, 1, № 27/28, юни 1874; Век, 2, № 28; юли 1875; Независимост, 4, № 24, апр. 1874; Напредък, 1, № 13, окт. 1874; Източно време, 1, № 49, як. 1875; Ден, 1, № 13–18, 1875.

[79] БИА, 19, а. е. 1 (Т. Икономов).

[80] Трифонов, Ю. Цит. съч., с. 285.

[81] БИА II 1748.

[82] Пенков, М. Цит. съч., с. 30.

[83] БИА, ф. 111, а. е. 349; Блъсков, Ил. Спомени за ученическия, учителския и писателския ми живот. С., 1907.

[84] Обрешков, О. Подготовка на учителски кадри у нас в миналото. С., 1967, с. 10; Идея за откриване на педагогическите учебни заведения у нас преди Освобождението. – Нар. просвета, 1961, № 7; Induction Доросиев, Л. Нашите класни, средни и специални училища. С., 1926, с. 206.– У Пр., 3, № 11, 1898, 1201–1212.

[85] Тошева, А. Автобиография. Ст. Загора, 1911; Паскалева, В. Цит. съч., с. 92.

[86] Каролев, Р. История на Габровското училище. С., 1926, с. 119.

[87] БИА, ф. 16 (Т. Бурмов), а. е. 1.

[88] БИА II В 8441.

[89] Трифонов, Ю. Даскал Пано Рогозаров.– В: Ловеч и Ловчанско. С., 1930, 4, с. 220.

[90] Генчев, Н. Българската национална просвета и Русия след Кримската война. – ГСУ ФФ (1972–1973) 16, № 3, с. 301 сл; Генчев, Н. П. Калудова. Записка относно мерките по образованието на славяните в Русия. – ИДА, 20, 1970.

[91] Тонев, В. Руското консулство във Варна и новобългарското образование. – ИБИД, 31, 1977.

[92] Арх. Н. Г. Т. 1, 2; Генчев, Н. Българската национална..., 347–349.

[93] Генчев, Н. Одеското българско настоятелство. – ГСУ ФИФ, 64 (1970), № 3, с. 139.

[94] Пак там, с. 165; Начов, Н. Българската колония в Одеса. – У Пр., 28, 1929, № 5, 618–626.

[95] Генчев, Н., П. Калудова. Записка..., с. 155.

[96] Генчев, Н. Българската национална..., с. 371; Крачунов, Кр. Русия и българското образование. – У Пр., 39, 1940, № 9, с. 1155 сл.

[97] Поглубко, К. Из истории руско-болгарских культурных связей 40–70 г. XIX века. Кишинев, 1976; Степанова, Л. И. Вклад России в подготовку болгарской интелигенции в 50–70-е г. XIX в. Кишинев, 1981, с. 159. Според списъка, приложен към книгата на Степанова в Русия са учили 548 младежи и 75 девойки.

[98] Генчев, Н. Българската национална..., с. 322.

[99] АВПР, ф. ПК (Рачински до Лобанов) д. 1612, л. 2.

[100] Вессель, Н. Х. Очерки по общем образовании и системе народное образование в России. М., 1959, с. 25.

[101] Ушински, К. Д. Избр. произв. С., 1894; Вессель, Н. Х. Цит. съч.; Новейшие образование. Его истинныя цели и требования. Спб., 1867.

[102] Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. Т. 2. М., 1976, с. 30.

[103] Пак там, с. 32.

[104] В това отношение особено се проявявал известният руски славист професор О. М. Бодански, под чието ръководство са работили Н. Катранов, С. Филаретов, К. Геров, Н. Бончев и Л. Каравелов; Минкова, Л. Материали в архива на О. М. Бодански за връзките му с българските възрожденци. – Изв. НБКМ на СУ „Кл. Охридски“ XII (XIII), 1967, 454–457; Осип М. Бодянски и Българското възраждане. С., 1978. Грижи за българските студенти са полагали и Погодин, Хомяков, Аксаков, Ошмянцев и др.; Никитин, С. А. Славянские комитеты в Росии 1858–1876 година. М., с. 103.

[105] Генчев, Н. Българската национална..., с. 339.

[106] Никитин, С. Цит. съч., с. 34, 100.

[107] Право, 6, № 50, 1872; Найден Геров е завършил физико-математически факултет. Старозагорският учител Атанас Беляев също е завършил физико-математически факултет на Киевския университет „Свети Владимир“ (АИИ БАН кол. IX. об. 30, а. е. 111); Генчев, Н. Цит. съч., с. 329.

[108] Абрашев, П. Южнославянският пансион на Т. Н. Минков в Николаев. С., 1909; Обрешков, О. Цит. съч., с. 32 сл.

[109] Отечество, 2, № 52, авг. 1870; Право, 6, № 43, дек. 1871; 7, № 43, ян. 1873; 8, № 9, май 1873; Напредък, 1, № 48, 1875 др.; Народност, 1, № 23, март 1868; 2, № 1, февр. 1869; Независимост, 3, № 41, юни 1873; Училище, 4, апр. 1875, 23–24, др.

[110] БИА, ф. 29; ЦДИА, КМФ, 2, об. 1, а. е. 87, л. 497.

[111] АИИ БАН, кол. IX. об. 15, а. е. 7 (статия от Т. Минков в „Одески вестник").

[112] ЦДИА, ф. 250, об. 1, а. е. 59 (Греков, М. Спомени, III).

[113] Априлов, В. Денница новобългарского образования. С., 1841, с. 112.

[114] Българска пчела, 1, № 13, авг. 1863.

[115] Даскалов, Б. История на Тревненското училище (1836–1936). Трявна, 1936, с. 22.

[116] Жечев, Н. Браила и българското културно-национално възраждане. С., 1970; Из историята на българското учебно дело в гр. Галац. – В: В чест на акад. Д. Косев. С., 1974, 173–181; Сюпюр, Ел. Българската емигрантска интелигенция в Румъния през XIX век. С., 1982, 215–219; Богат източник на сведения за състоянието и проблемите на българските училища в Румъния дават всички български вестници, издавани там.

[117] Иванов, К. Болгарската гимназия. С., 1935; Титоров, Ив. Българите в Бесарабия. С., 1903, 2-изд. 1912.

[118] Минев, Д. Филип Симидов. – И Пр., 1956, № 2, с. 81 сл.; БИА, ф. 129 (Ф. Симидов, Ганчев, Ст. Свищов. 1929, с. 235. Я. Мустаков е завършил музикално училище в Букурещ. Когато го препоръчва за учител във Видин, Игнат Иванов специално отбелязва, че Мустаков е добър певец (БИА II А 1696); Сюпюр, Ел. Цит. съч., 113–214.

[119] Жечев, Н. Д-р Карол Давила и българите. – В: В памет на проф. Ал. Бурмов. С., 1973, с. 290; Сюпюр, Ел. Цит. съч., 113–214 (списък с биографични данни за българската интелигенция в Румания).

[120] Берковски, П. Из възпоминанията ми. Лом, 1894, с. 2.

[121] Бойчева, В. Български младежи в учебните заведения на сръбското княжество през 1830–1859 г. – В: Проблеми на българското възраждане, с. 300, 331–334; Игнатовић, Б. Школовање бугара у Србjи (1830–1878). – Историјски гласник. 1972. 2. 84–87.

[122] Берковски, П. Цит. съч., с. 20 сл.; БИА II А 8301, 8302, 8304, 8292 др.

[123] БИА II В 1 (Ив. Данов за пътуването на 12-те момчета стипендианти на Русенската община до Тобор).

[124] Dějiny československo-bulharskych vztahů. Praha, 1980, p. 60; KNpM – Praha (арх. В Стоянов); ОА – Tabor – (каталози на гимназията); АН (каталози на Таборското земеделско училище); Топузов, И. Земеделските училища в Табор и Крижевац и развитието на българското земеделие. С., 1951; Жечев, Н. Болгарская ученическо-студенческая колония в Загребе в 70-х годах XIX века. – Etudes historiques 8, 1978; Илиев, Ат. Т. Спомени. С., 1926.

[125] България, 4, № 7, 8, май–юни 1862.

[126] Жечев, Н. Болгарская..., с. 236.

[127] Летоструй, 1, 1869; 2, 1870, с. 147; Хр. Г. Данов печата списанието си във Виена и наблюдавал отблизо културно-просветното развитие на славянските земи в Австро-Унгария.

[128] Ježek, Em. Bulharst; Studenti na Taborskych školach v letech 1868–1878л – В: Tabor, 1970, с. 78.

[129] KNpM – Praha кол. XXIX–XXII (арх. В. Стоянов); Хавранкова, Р. Чешки културни дейци в България преди Освобождението. – В: В чест на акад. Д. Косев. С., 1974, с. 211.

[130] БИА БАН, ф. 17 (Мих. Сарафов), об. 1, а. е. 1; БИА, ф. 298 (Н. Лазаров), а. е. 2–4; Жечев, Н. Болгарская..., с. 27.

[131] БИА ф. 227, а. е. 27.

[132] Начов, Н. Калофер в миналото. С., 1927, 196–198.

[133] Обрешков, О. Подготовка на...; Генчев, Н. Франция в българското..., с. 245 сл.; Йорданов, В. Лайпциг и българите. С., 1938.

[134] Бракалов, Ив. Значение на виенската учителска школа и педагогиум за педагогическото развитие на България. – У Пр., 27, 1928, с. 228.

[135] България, 1, № 35, дек. 1859; Българска пчела, 2, № 18–19, ноем. 1864; Турция, 1, № 4, септ. 1864, № 13, окт. 1864; 3, № 20, ноем. 1866 др.; Дунавска зора, 2, № 38, авг. 1869 др.; Македония, 3, № 37, юли 1869; 5, № 50, 1871 др.; Свобода, 2, № 26, юни 1871; Независимост, 3, № 41, юни 1873; Право, 6, № 2, март 1871 др.

[136] Генчев, Н. Франция в Българското..., 245–273; Уошбърн, Дж. Петдесет години в Цариград. С., 1980.

[137] Генчев, Н. Франция в българското..., с. 251.

[138] Уошбърн, Дж. Цит. съч., 20–21 и 156.

[139] Генчев, Н. Франция в българското..., с. 270.

[140] Уошбърн, Дж. Цит. съч., с. 156 (списък на учениците).

[141] Жечев, Н. За българските ученически дружества. — ИИ Ботев — Левски, 1959, № 3.

[142] БИА II А 1754 (Видинска община).

[143] Генчев, Н. Франция в българското..., с. 263; Славова, Ст., Цв. Дойнова. Документи на националния архив на Франция за откриването на императорския октомански лицей Галата-сарай и за първите български ученици в него. — ИДА, 19, 1970, 210–239.

[144] Пак там; Радев, С. Ранни спомени. С., 1969, 216–218.

[145] Генчев, Н. Франция в българското..., с. 271.

[146] Македония, 4, № 54, 1870.

[147] Генчев, Н. Франция в българското..., с. 272.

[148] Доросиев, Л. Учебното дело в Копривщица преди Освобождението. — В: Юб. сбрание по миналото на Копривщица. С., 1926, с. 326.

[149] Бракалов, Ив. Спомени и бележки по учебното дело. — В: Материали за изучаване на учебното дело в България, № 6. С., 1927, 11–12.

[150] Максимов, Хр. Училищен алманах. С., 1900, с. 170.

[151] БИА, ф. 74 (Н. Михайловски), II В 6776, II А 2690.

[152] Арнаудов, Хр. Пълно събрание на държавните закони и устави... Т. 1. Цариград, 1872 (Мемоар на Министерството на външните дела до поверените на великите сили за приспособяването на Хатихумаюна от май 1867 г., с. 51).

[153] Стоянова, Р. Социален произход на ботевите четници. — В: Априлското въстание 1876–1966. С., 1966, 67–87.

[154] Паскалева, В. Цит. съч., с. 148 сл.

[155] БИА, ф. 110 (Т. Пеев), а. е. 1.

[156] Гандев, Хр. Цит. съч., 80–81.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализът на българското учебно дело, разглеждано като динамично обществено явление, разкрива принадлежността му през Възраждането към две основни сфери в живота на нацията — културата и политиката. Присъствието му в първата сфера е напълно естествено, тъй като чрез основните си функции да обучава и възпитава училището е съществено и неотделимо звено от цялостната културна система. Същевременно неговата политическа характеристика произтича не толкова от собствената му природа, колкото от конкретно-историческите задачи, които то си поставя през Възраждането, т.е. тя е определена от политическата същност на самия възрожденски процес.

Известно е, че при специфичните обществени условия в европейския югоизток балканските просветители изтъкват на преден план сред идеите на Просвещението онези от тях, които не само свързват прогреса със съвременното знание и възпитание, но и обосновават обществените промени в национален аспект, разкривайки определени освободителни стремежи. До създаването на подходящи условия за успешни освободителни действия обаче изявата на националната идея се оказва възможна и се съсредоточава главно в културно-просветната област. По тази причина новобългарската просвета и култура е проникната от политическия дух на възраждащата се нация, от радикалната същност на самото обществено обновление, тъй като единствено решителното освобождаване от скововаващите традиции и утвърдени обществени норми можело да доведе до приобщаването към модерния свят.

Утвърдено е схващането, че българската възрожденска култура е сплав между народностните традиции и постиженията на модерния свят. Тази принципно вярна постановка обаче характеризира еднозначно възрожденската култура като хомогенна, не разкрива решителното предимство на втория компонент, както и хронологията на противоборството между старо и ново, между традиции и новаторство, между народностното начало и външните влияния.

Синтетичният характер на всяка модерна култура ни изправя пред проблемите на едно постоянно противоречие: от една страна, заварената култура със своите традиции, подхранващи нейната жизненост, осигурява приемствеността и способността за възприемане на новото; от друга, тъкмо традициите и някои свързани с тях елементи на старата култура са главната пречка за утвърждаването на новите образци и ценности. Това противоречиво взаимодействие се наблюдава и при изграждането на новобългарската култура с характерното за нея първоначално отхвърляне на старото и с преоткриването и преосмислянето му впоследствие, за да обогати вече утвърдената нова ценностна система.

Зараждането и развитието на новобългарското учебно дело е убедително потвърждение на този специфичен културен процес през Възраждането. Упоритостта, с която килийното училище успява да просъществува дори до Освобождението, разкрива специфичната характеристика на консервативната линия в живота на българите от това време с нейните тежнения към обичайното, познатото и сигурното, поддържани от усещането и разбирането за непреодолимостта на историческите обстоятелства. В случая с килийното училище тази линия не се покрива непременно с изоставането по икономически или социално-културни причини и се подхранва от самото му естество на религиозно-просветна институция. Въпреки промените, които не го отминават, след края на XVIII в. то си остава едно тромаво, застинало образование, олицетворяващо стъписването и невъзприемчивостта на средновековната традиция пред пристъпа на новото буржоазно-капиталистическо време. В този смисъл килийното обучение не е само етап в развитието на българското образование или една от формите на възрожденското учебно дело. Неговото значение изпъква още по-ясно върху един широк културен фон, като пример за сложните взаимодействия между традиции и новаторство при създаването на качествено нова система на обществени взаимоотношения и ценности, съпътстващи формирането на българската нация.

Създаването на новобългарското просветно движение и изграждането на новобългарското училище са резултати от другата, от новаторската линия във възрожденската култура. В областта на образованието тази линия има своето начало в създаването на елинобългарските училища като отрицание на старите „килии". При специфичните условия за развитие те стават един от изразите на неизбежното влияние на проникващите отвън идеи и образци. В началото на миналия век новогръцката просвета и култура, чрез които българите се приобщават към идеите на модерния свят, стават идеал за формиращата се национална буржоазия и нейната интелигенция. В подражаването на идеала обаче за определен период те се идентифицират с него. Но ако отделни среди достигат при отъждествяването си с модела до гърчеенето и възприемането на гръцката образованост като окончателна, създаването на елинобългарските училища става в известен смисъл израз на вътрешната автономия на онези български просветни дейци, които самосъзнават етническата си принадлежност като ценност. Техните идеи и практическа дейност постепенно се свързват с реалната действителност, с материалните и духовни проблеми на социалната среда, от която произхождат и сред която живеят. Фактически българските учители-елинисти възприемат не просто чуждия образец на училище, а една образователна идея, отхвърляща догматизма и схоластиката на килийното училище. Те доказват предпочитанията си към идеята, а не към модела, чрез бързото преработване на клишето в търсене на съвпадащия с българските нужди образ. В този смисъл през първата третина на миналия век – периода на най-силното гръцко културно-просветно влияние – се зараждат и добиват устойчивост отделни идеи и практически резултати, характерни за новобългарското образование. Педагогическото и вече патриотичноосмислено новаторство се превръща в своеобразен израз и на вече усещаната опасност от загубването на българската идентичност поради прекъсването на собствените културно-просветни традиции. Категоричното отрицание на гърцизма с неговите претенции да бъде единствен духовен образец за българите обаче се осъществява през 30-те години на века чрез създаването на първите новобългарски училища. Най-напред такъв облик придобиват училищата в Свищов, но първият завършен образец на новобългарско училище с ясно поставена национална задача е Габровското училище. В този смисъл новобългарското учебно дело е резултат едновременно от постиженията на вътрешното просветно развитие с неговия още частичен стремеж към модерно, демократично и национално по характер образование и на идващите отвън културно-политически идеи на емиграцията, с тяхната ясна национална котегоричност.

От 30-те години започва и подчертаното политизиране на учебното дело като средство за защита на националните интереси и като израз на новия етап в българското идейно-политическо развитие, чиято отличителна черта вече са практическите усилия за обособяване и самоопределение в духовната сфера. Тъкмо в този процес на развитие и утвърждаване в качеството си на национална културно-политическа институция училището разкрива и достигането на българското общество до състояние на възможност за адаптация, анализ и критична селекция на чуждите образци и на водещите обществени идеи и норми в модерния свят.

Още от зараждането си новобългарското училище придобива няколко основни черти, които по-късно развива и които определят неговия облик: то е национално и демократично по характер, патриотично по дух, светско и общообразователно по съдържание, и амбициозно и взискателно според самооценката си и предпочитанията си към добрите съвременни образци. Неговият демократизъм, чиито основни белези са достъпност, популярност и прогресивност, е не само наследен от особеностите на българския обществен живот, но е и съзнателно насочван и развиван. Тази и останалите характерни черти на учебното дело разкриват и неговата адекватност на националните нужди и задачи, което предопределя превръщането му в център на културно-политическия живот на нацията.

При специфичните условия през Възраждането като най-важни културни и социално-политически функции на българското училище изпъкват: 1. То е база за определяне на самоличността в нейните различни измерения от конкретно-личностното през народностното, племенното и религиозното до националното и държавното. Възпитанието и афиширането на самоличността чрез училището е резултат от неговия национален характер като институция. и от съответните акценти в учебното съдържание.

Като носител на по-високо и вече съвременно образование, новобългарското училище допринася за изграждането на новата социална стратификация. От своя страна, разместването на социалните пластове се отразява непосредствено върху възможностите за осъществяване на възрожденския българин като личност и като обществен деец. Възпитаник на националното училище, той има различни възможности за професионална и особено за политическа изява като член на българското общество, от една страна, и като подвластен поданик в държава — национален поробител, от друга. По този начин българското учебно дело създава обществено активни личности, заинтересувани от изменението на социално-политическите условия в

Османската империя. 2. Учебното дело е средство за обществена организация. Неговото управление и грижите за развитието му довеждат до усъвършенстване на някои стари и до създаването на нови организационни структури сред българската общност: на общини и училищни настоятелства, на културно-политически или просветни дружества — общи, женски и ученически; то има значение и за оформяне на структурата на читалищата и дори на Българската екзархия.

Историята на възрожденското училище дава основания да приемем, че в значителна степен тъкмо чрез него се утвърждава представата за предимствата на демократичните форми на ръководство не само в просветната област, но и в целия обществен живот. 3. Училището е средство за формиране на националната интелигенция като едновременно подготвя кадри за себе си и за всички сфери на обществения живот. Тази функция на училището има първостепенно обществено значение за бъдещето на нацията, тъй като интелигенцията, като идеолог и организатор на националноосвободителното движение, носи в най-голяма степен радикалния дух на епохата. 4. Учебното дело е резултатно средство за осъществяване на вътрешнонационална и международна комуникация. Грижите за развитието му са едно от обединителните звена във възрожденския процес и предизвикват интензивен обмен както на педагогически, така и на общокултурни и социално-политически идеи. Чрез образованието се осъществява приобщаването на българите към културата на модерния свят, чрез него някои външни сили упражняват разнопосочни културно-политически въздействия върху тях и дори се опитват да денационализират и асимилират българското население. Съпротивата срещу опитите за намеса в българското учебно дело съдейства както за възпитаването на патриотизъм и на обществена активност, така и за създаването на чувство за национална солидарност между българите от Мизия, Тракия, Добруджа и Македония. Нещо повече, със своите основни черти и по своето обществено значение, учебното дело изпъква като активен фактор в изключително сложния процес при изграждането на българския национален характер.

При ограничените си възможности за нормално развитие българското общество не винаги успява да осъществи на практика своите идеи и стремежи. Националното учебно дело също не решава част от задачите, които си поставя. То не успява да създаде изцяло завършена образователна система, но изгражда нейната стабилна основа; не решава всичките си организационни и методически проблеми, но утвърждава като своя линия на професионално поведение стремежът към равнение по водещите педагогически образци. Диалектическата сложност на възрожденската епоха изтъква като най-големи постижения на новобългарското училище бързото разпространение на грамотността и свързването му със задачите на националноосвободителното движение. В този смисъл същинските измерения и богатството на учебното дело, както и на възрожденската култура въобще, се разкриват не толкова от отделните убедителни доказателства за възможностите на българския творчески дух, колкото от освободената енергия на народа и от зараждането на устойчиви прогресивни тенденции в културата и цялостния обществен живот.

Като институция с особено важно културно-просветно и политическо значение за развитието на нацията учебното дело въплъщава много от положителните черти на обществения живот, но и много от неговите недостатъци. Явление на Новото време, модерното училище със своите многопосочни функции, проникващи до всички обществени сфери, се превръща едновременно в резултат от постигнатия обществен прогрес и в източник за неговото постоянно развитие. Като училище на млада буржоазна нация, водеща борба за своето освобождение, то влиза в непримирим конфликт с духовните и политически стандарти в Османската империя и активизира и радикализира обществения живот. Така българското учебно дело се превръща в един от източниците на духовна енергия за осъществяване на националната буржоазнодемократична революция.

ШКОЛА, ПРОГРЕСС И НАЦИОНАЛЬНАЯ РЕВОЛЮЦИЯ
(Болгарская школа в эпоху Возрождения)

(Резюме)

В предлагаемой вниманию читателей книге богарское образование исследуется как динамичное общественное явление, стоящее в центре духовной жизни Болгарии в эпоху Возрождения и непосредственно связанное с подготовкой и осуществлением национальной революции. Именно поэтому роль школы в национальном развитии рассматривается на трех различных уровнях: во-первых, в культурно-просветительской сфере, во-вторых, как часть жизни болгарского общества в целом и, в-третьих, как существенный фактор межнациональных отношений на Балканах.

Реализованные в условиях чуждой политической и духовной власти, идеи болгарского образования имеют отношение к двум основным сферам жизни крепнущей буржуазной нации — к культуре и политике. В то время как его основные функции позволяют рассматривать образование как важное звено целостной культурной системы, то политическая его характеристика вытекает не столько из его природы как таковой, сколько из конкретных исторических задач, стоявших перед школой в эпоху Возрождения. Новоболгарская культура и просвещение проникнуты духом возрождающейся нации и отражают радикальную сущность самого общественнего обновления, поскольку единственно решительное освобождение от сковывающих средневековых традиций и косных общественных норм могло способствовать приобщению Болгарии к современному миру.

В центре внимания исследователей—новоболгарское образование, однако анализу подвергнуты также характер и развитие учебных форм и связанные с ними общественные структуры, начиная с XV до XIX в. Показаны пути, по которым был осуществлен переход от старого к новому в области просвещения, хронология и механизмы борьбы между традиционным и новаторским, между народностным началом и внешними влияниями. Унаследованное со времен средневековья келейное училище представляет консервативные направления в жизни болгарского общества с его тягой к обычному, знакомому и надежному, которая поддерживалась ощущением непреодолимости исторических обстоятельств. Создание новоболгарского просветительского движения и формирование новоболгарской школы явилось результатом противоположных новаторских тенденций не только в культурной, но и в общественной жизни Болгарии. Воплощением этих тенденций стало создание школ по греческому образцу, отрицавшему старые „кельи“, чтобы познее достичь и отрицания основополагающей модели и прийти к созданию болгарской школы, имеющей собственный национальный облик. Болгарские учители-эллинисты не просто восприняли чужой образец, а обосновали новую идею образования и доказали на практике свою приверженность ей путем экспедитивной переработки существующих клише в поисках образа, отвечающего чаяниям болгар. Сознавая опасность уничтожения национальной идентичности вследствие потери собственных культурно-просветительских традиций, новоболгарское образование пробивало путь одновременно как результат достижений внутреннего развития просвещения с его стремлением — хотя и частичным — к современному, демократическому и национальному по характеру образованию, и как воплощение привнесенных представителями эмиграции культурно-политических идей, выраженных со всей национальной категоричностью.

С начала 30-х годов XIX в. до освободительной Русско-турецкой войны (1877—1878) была создана сеть школ, в которой насчитывалось более 2000 учебных заведений, т. е. на около 2000 болгар приходилась одна школа. Уже с момента создания новоболгарской школы начинается и процесс ее политизации, явившийся средством защиты национальных интересов и обозначивший новый этап в идейно-политическом развитии Болгарии. Именно в процессе становления школы как национального культурно-политического института раскрылись возможности болгарского общества в деле восприятия, анализа и критического отбора чужих образцов, ведущих идей в области образования и общественных норм современного мира.

В специфических условиях периода национального Возрождения следует выделить наиболее важные культурные и социально-политические функции болгарской школы. Она прежде всего послужила основой при определении самоличности во всех ее измерениях — от конкретно-личностного до национального и государственного. Как носитель образования уже современного и находящегося на более высоком уровне, новоболгарская школа способствовала формированию новой социальной стратификации. Воспитанники национальной школы имели различные возможности для профессиональной и особенно политической реализации, являясь, с одной стороны, членами болгарского общества, а, с другой — будучи подданными государства как орудия национального порабощения. Таким образом болгарская школа воспитывала общественно активные личности, заинтересованные в изменении социально-политической действительности Османской империи. Во-вторых, образование явилось средством общественной организации. Заботы о его обеспечении и управлении привели к усовершенствованию некоторых старых и к созданию новых организационных структур в болгарском обществе. Имеются все основания считать, что именно благодаря управлению образованием утвердилось сознание преимущества демократических форм руководства не только в области просвещения, но и во всей общественной жизни. Впрочем, демократизм как одна из наиболее характерных черт новоболгарской школы был не только результатом особенностей общественной жизни Болгарии, а и сознательно направлялся и развивался. В-третьих, школа способствовала формированию национальной интеллигенции, вместе с тем готовя кадры для работы и в области просвещения, и во всех сферах общественной жизни. Эта ее функция имела первостепенное значение для будущего нации, поскольку именно интеллигенция будучи идеологом и организатором национально-освободительного движения в огромной степени воплощает и радикальный дух эпохи. И, наконец, в-четвертых, образование является особо эффективным средством при установлении внутренне и межнациональных связей. Забота о его развитии — одно из связующих звеньев процесса возрождения, она способствует интенсивному обмену не только педагогическими, но и общекультурными и социально-политическими идеями. Образование позволило приобщить болгар к культуре современного мира, используя его, внешние силы стремились различным образом воздействовать на их политику и культуру и даже делали попытки денационализировать и ассимилировать болгарское население. Противодействие вмешательству в процесс болгарского образования способствовало воспитанию патриотизма и общественной активности, а также формированию чувства национальной солидарности болгар в Мезии, Добрудже, Фракии и Македонии. По своему характеру и значению образование является активным фактором в исключительно сложном процессе становления болгарского национального характера.

Как институт, особенно важный для культурного, просветительского и политического развития нации, образование воплотило в себе наиболее характерные положительные и отрицательные черты общественной жизни. На фоне эпохи Возрождения — столь сложном и быстро меняющемся — как наиболее значительные заслуги просветительского движения выделяются прежде всего быстрое распространение грамотности и еле связь с задачами национально-освободительного движения. В этом смысле истинные измерения и богатство образования, как, впрочем, и культуры периода Возрождения вообще, определяются не столько отдельными убедительными доказательствами возможностей творческого духа болгар, сколько освобожденной энергией народа и зарождением устойчивых прогрессивных тенденций как в области культуры, так и во всей общественной жизни.

Явление, знаменующее наступление Нового времени, современная школа с ее многообразными функциями, проникающими во все сферы общественной жизни, была вместе с тем следствием достигнутого общественного прогресса и источником его постоянного развития. Как школа, основанная молодой буржуазной нацией, ведущей борьбу за свое освобождение, она находилась в непремиримом конфликте с духовными и политическими стандартами Османской империи, делая общественную жизнь более активной и пропагандируя радикальные перемены. Таким образом болгарское образование стало носителем идей общественного прогресса и источником духовной энергии, необходимой для осуществления национальной буржуазно-демократической революции.

SCHOOL, PROGRESS AND NATIONAL REVOLUTION
(Bulgarian School during the National Revival)

(Summary)

In the present book Bulgarian education is viewed upon as a dynamic social phenomenon which is at the centre of the cultural life of the Bulgarians during their National Revival and is closely connected with the preparation and carrying through of the national revolution. On these grounds the role of the schools as a factor for the national development is presented on three different levels: in the sphere of culture and education; as a part of the all-round life of Bulgarian society; and as an important sphere of the relationships of the Balkan countries.

Carried out under the conditions of a foreign political and cultural domination, Bulgarian education belonged to two basically important spheres in the life of the bourgeois nation that was gradually gaining in strength: culture and politics. While, on the one hand, its primary functions were making it an important part of the entire cultural system, its political features were stemming out not so much from its own essence, as from the concrete historical tasks set to the schools during the National Revival. Modern Bulgarian education and culture have been inspired by the radical nature of the social innovation itself, because only a true liberation from the rigid medieval traditions and stilted social norms could bring the Bulgarians closer to the modern world.

The present research is focused on the problems of modern Bulgarian education, but the character and development of the educative forms andthe social structures connected with them during the 15th-19th century are also analysed. The way of transition from the old to the new in the domain of education is shown, along with the chronology and mechanism of the struggle between the tradition and innovation, between the national spirit and the outside influences. Inherited from the Middle Ages, the monastic schools represented the conservative tendency in the life of Bulgarian society with its leaning to the habitual, familiar and certain, maintained by the feeling and ideas of insuperability of historic conditions. The creation of modern Bulgarian education and the formation of modern Bulgarian schools resulted from the innovatory line in the cultural and all-round public life. This line passed through the creation of schools under Greek influence and was modelled on Greek patterns as a negation of the old monastic schools, so as to reach later on the rejection of the Greek model and to create new Bulgarian schools with a national distinction of their own. The Bulgarian teacher-Hellenists adopted not only the foreign model, but a novel educational idea as well, adn they proved their preferencesto it namely through the quick reworking of the clichès in the process of seeking a school that would answer the needs of the Bulgarians. Conscious of the danger of losing the Bulgarian identity because of the breaking of the cultural and educational traditions, modern Bulgarian education was carried out at one and the same time both as a result of the achievements of the national education with its still partial striving for modern, democratic and national enlightenment, and of the foreign cultural and political ideas of the emigrees with their explicit national clarity.

From the beginning of the 30's of the 19th century up to the Liberation War between Russia and Turkey (1877-1878) an educational system was built with more than 2000 schools, i.e. one school per about 2000 Bulgarians. Already with the creation of the modern Bulgarian schools their political orientation began as a means of defending the national interests and as an expression of the new stage in the development of Bulgarian ideology and policy. It was namely in the process of their establishing as a national cultural and political institution that the schools

showed Bulgarian society as having matured enough to adapt, analyse, and critically select the foreign models and the educative ideas and social norms of the modern world.

Under the specific conditions of the National Revival the following cultural and socio-political functions of Bulgarian schools emerge as the most significant:

1. They served as a basis for the determining of self-identity within the framework of the concrete-personal up to the national and the state. As bearer of a better and already contemporary education, the modern Bulgarian schools contributed to a new social stratification. The graduates of the national schools had the conflicting opportunities of professional, and especially of political realization, as members of the Bulgarian society, on the one hand, and of remaining dependent citizens of a natonally oppressed state, on the other. Thus, Bulgarian education created politically active persons interested in the socio-political changes in the Ottoman Empire.

2. Education was a means of social organization. The concerns about its funding and management led to the improvement of some old and to the creation of some new organizational structures in the Bulgarian community. There are grounds to maintain that the idea of priority of the democratic forms of leaadership not only in the domain of education, but also in the entire life of society has been established in a considerable degree just through the management of education. Actually, democracy as one of the characteristic reatures of the modern Bulgarian schools was not only inherited from the specific Bulgarian social liffe, but was consciously directed and developed.

3. Schools were a means for forming the national entelligentsia, training along with this specialists for its own needs and for all spheres of public life. That function of schools was of primary significance for the future of the nation, becausethe intelligentsia as an ideologist and organizer of the national liberattion movement was the topmost carrier of the radical spirit of the times.

4. Education was a very powerful means for national and international contacts. The efforts for its development were among the rallying links of the National Revival process and prompted an intensive exchange of pedagogical and general cultural and socio-political ideas. The incorporation of the Bulgarians into the culture of the modern world was carried out through education; through it certain forcces exerted various cultural and political influence over the Bulgarians from withoit and even tried to denationalize and assimilate the Bulgarian population. The resistance to the attempts at foreign interference into Bulgarian education contributed both to inculcating a feeling of patriotism and social activity and to forming a sense of national solidarity with the Bulgarians from Misia, Dobroudja, Thrace and Macedonia. Education was remarkable for its character and importance as an active factor in the extremely complex process of forming the Bulgarian national identity.

As an institution of great cultural, enlightening and political significance, education embodied many of the most characteristic positive and negative features of public life. Against the complex and quickly changing background of the period of National Revival, the quick spreading of literacy and the association with the tasks of the national liberation movement stand out as its most important achievements. In this sense, the true scope and richness of Bulgarian education, as well as of the National Revival culture in General, are revealed not so much in single proofs of the potential of the Bulgarian creative spirit, as in the untapped energy of the people and in the birth of some steady progressive tendencies in culture and the entire public life.

As a phenomenon of the Modern Age, the modern schools with their multiple functions reaching deep into every social sphere, were simultaneously a result of the achieved social progress and a source for its continuous development. As schools of a young bourageois nation which struggled for its liberation, they entered into an irreconcilable conflict with the spiritual and political standards of the Ottoman Empire and activated and radicalized the public life. Thus Bulgarian education became a study bearer of social progress and a source of the spiritual energy needed for the implementation of the national bourgeois democratic revolution.

ПОКАЗАЛЕЦ НА ИМЕНАТА

Абдул Азис — 56, 207, 216
Авксентий Велешки — 110, 145
Агапий (епископ) — 50
Агатонийски, Д. — 50
Александър Екзарх — 113, 145, 152, 155, 211
Алтинович, Г. — 63
Ангелов, Я. — 157
Априлов, В. — 35, 50, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 72, 73, 74, 75, 83, 109, 117, 127, 145, 155, 193, 194
Арнаудов, М. — 6
Арнаудов, Хр. — 127
Атанасов, Ж. — 7

Бакалоглу, И. — 73
Балабанов, М. — 152, 183
Бан, М. — 191, 211
Бански, Г. — 146
Бачо Киро — 258
Бейкън, Фр. — 148
Бенли, М. — 110
Берковски, П. — 170, 207, 250
Берон, В. д-р — 127
Берон, П. д-р — 33, 60, 61, 62, 65, 69, 120, 121, 127, 132, 145, 158
Благоев, Д. — 247
Бланки, А. — 202
Блъсков, Д. — 127, 243
Блъсков, Ил. — 152, 161, 232, 243
Блъсков, Р. — 127
Бобеков, П. — 254, 258
Бобчев, Ст. — 188
Богданов, Н. — 185
Богориди, Ст. — 36, 45
Богоров, Ив. — 34, 37, 152, 253
Бодуен — 208
Божил чорбаджи —23
Бозвели, Н. — 33, 44, 62, 63, 64, 67, 71, 145, 146
Бойчева, В. — 7
Боляк, Ч. — 66
Бонев, П. — 250, 258
Бончев, Н. — 127, 152, 163, 164, 239, 240
Борович — 58
Босилков, К. — 196
Ботев, Хр. — 127, 147, 152, 164, 169, 170, 171, 197, 198, 200, 216, 217, 258
Брадинов, Ст. — 166, 232
Бракалов, Н. — 186
Буботинов, М. — 187, 242
Бурмов, Т. — 75, 127, 152, 160, 212, 217, 219, 243
Бъкл, Х. — англ. историк — 169

Вазов, Ив. — 252
Ваклидов, Хр. — 254
Ванков, Н. — 6
Ванчев, Й. — 7
Василий Втори (Българоубиец) — 17
Васкидович, Ем. — 36, 40, 43, 45, 50, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 85, 109, 225
Вацов, Сп. — 252
Везьов, М. Т. — 26
Велистинлис, Р. — 43, 52
Величков, К. — 254
Венелин, Ю. — 55, 63, 72
Веркович, Ст. — 127, 192, 197
Вессел, Н. Х. — 163, 164, 246
Владикин, Г. — 72
Владислав Граматик — 15
Войводов, Н. — 254
Войников, Д. — 86, 127, 152, 157, 161, 233, 243, 254
Волов, П. — 248, 256
Воронцов, М. — 56
Врачански, С. — 27, 28, 33, 87

Гавраил (архиепископ) — 56
Гандев, Хр. — 7, 21, 32, 151
Гарашанин, Ил. — 179, 191, 192
Генович, Н. — 70, 162, 204, 207, 212, 254
Генчев, Н. — 7
Генчев, П. — 131, 245
Георгиеви (братя Евлоги и Христо)-34, 37, 110
Геренов, С. — 248
Герлах (протест. проповедник) — 21
Геров, Н. — 34, 85, 86, 87, 113, 114, 126, 145, 171, 183, 187, 234, 243, 256
Гечев, М. — 7
Гешови, Иван и Димитър — 37
Гешоглу, Ив. — 117
Гизо — 210, 211
Горбанов, П. — 254
Горанов, Б. — 239

Греков, М. – 248
Григоре Гика – 192
Григорий Пети – 35, 53
Григорович, В. – 85, 201
Грудов, Ил. – 225
Груев, Г. – 186
Груев, Й. – 34, 96, 98, 234, 254
Груевци (чорбаджии) – 23
Груйоглу, Ст. – 23
Гунев, Ив. – 68
Гюзелев, Ив. – 131, 247
Гюмюшгердан, М. – 179

Данов, Хр. Г. – 94, 127, 152, 158, 159, 160, 162, 163, 183, 184, 189, 234, 241, 251
Дарварис (гр. просветител) – 62, 91
Даскалов, Хр. – 187
Денкович, Хр. – 97
Денкоглу, Ив. – 110
Джабаров, Т. – 253, 254
Джуров, Н. – 250
Димитров, П. – 70
Димитрова, А. – 50, 92
Димо (градинар, дарител) – 110
Диополски, Ав. – 50
Добровски, Ив. – 33, 35, 42, 53, 71, 127
Доброплодни, С. – 33, 36, 92, 131, 157, 233, 234, 257
Догановци (чорбаджии) – 23
Дозон, О. – 202, 203, 208
Дончев, Д. – 7
Доросиев, Л. – 6
Доспевски, Ст. – 157
Драгашевич – 196
Драгинов, М. – 19
Драгошинов, Г. – 238
Дрепер, Дж. (англ. историк) – 169
Дринов, М. – 127, 139, 255
Дьо Бомон, Мари Льопренс – 35

Енчев, Д. – 214, 240, 241
Евтимий Търновски – 12, 14

Жеков, Н. – 237, 250
Жечев, Т. – 7
Жефарович, Хр. – 47
Жинзифов, Р. – 34

Заимов, Ст. – 258
Зах, Фр. – 36
Захари Круша – 225
Захариев, Ст. – 127, 183
Зографски, Г. – 250
Золотович, Г. – 47

Иванов, И. – 201
Игнатиев, Н. П. – 194, 207, 216
Изворски, Ст. – 33
Измирлиев, Г. – 185, 258
Икономов, Г. – 236
Икономов, Т. – 152, 161, 168, 169, 213, 215, 217, 235, 239, 241, 254, 255
Икономов, Ю. – 152, 254
Икономос (братя) – 39
Иларион Ловчански – 125
Илиев, С. – 110
Ильо войвода (дядо Ильо) – 170, 250
Иречек, К. – 6
Исмаил бей – 215

Йеремиас Втори (Велики) – 19
Йоан Екзарх – 12
Йов (патриарх) – 19
Йовчев, Л. (Екзарх Йосиф) – 152, 186, 254
Йовчев, Т. – 73
Йосиф Брадати – 27

Каблешков, Т. – 254
Каирис, Т. – 39, 42, 71
Калугеров, М. – 243
Каляниджи, П. – 201
Кантакузин, Д. – 15
Капиновски, К. – 225
Каравелов, Л. – 127, 129, 147, 152, 156, 157, 163, 166, 169, 197, 198, 200, 216, 217, 250, 258
Карагеоргиевич, Ал. – 191, 211
Караджич, В. – 101, 190
Караджов, Н. – 251, 258
Караминкови (фам.) – 253
Каранфилов, Е. – 146
Каролев, Р. – 131, 247
Ке д'Орсе – 203
Кесариев, К. – 153, 250
Килифаров, И. – 73
Кипиловски, Ат. – 33, 69
Киреевски, И. – 59
Кирил (слав. първоучител) – 15, 170, 194
Кисимов, П. – 54
Китанчев, Тр. – 186
Кифалов, М. – 110
Клеовулос, Г. – 65
Княжески, З. – 225
Ковачев, Й. – 93, 125, 152, 243, 244, 247, 250
Ковачевич, Т. – 191
Кожевников – 216
Колетис, Й. – 177
Кораис, А. – 39, 43, 50, 52, 53, 64
Косев, Д. – 7
Котаки – 67
Костенечки, К. – 12, 13, 14, 15
Костов, Д. – 232
Кратовски, Д. – 15
Критски, Иларион – 38, 45, 50, 51, 63, 64, 69, 74
Кръстанов, Тр. – 68
Кръстевич, Г. – 34, 37, 155, 183

Кръстич, А. – 156
Кръстич, Д. – 156
Кръстю (пастир, дарител) – 110
Кумас, К. – 39
Куртие – 202
Куюнджич, М. – 196
Кърджиев, Т. – 258
Кьойбашеви (фем.) – 253

Левски, В. – 146, 258
Леков, Ив. – 88
Лесичарски, П. – 225
Лефтеров, Т. – 233
Лилов, Ив. – 20
Лонг, д-р – 161
Луков, К. – 225

Маврокордатос, Ал. – 177
Майнингер, Т. – 240
Майснер, Й. – 252
Макарий (патриарх) – 17
Макариополски, Иларион – 33, 93, 110, 125, 145, 146, 205, 208, 210
Манчев, В. – 70
Манчов, Д. – 70
Манчов, Др. – 127, 183, 189
Маринов, Д. – 250
Маринов, Ив. – 20
Маринович, Й. – 191, 197
Мария Терезия – 38, 70
Марко (дарител) – 110
Матей Граматик – 21
Махмуд Втори – 56
Методий (слав. първоучител) – 15,170
Мидхат паша – 51, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 241, 257
Миладинов, Д. – 34, 182
Миладинови (братя) – 241
Милоевич, М. – 196
Минков, Р. – 157
Минков, Т. – 248
Минчолу – 107
Миркович, Г. – 127, 206, 209, 210, 214, 217
Михайловски, Д. – 71
Михайловски, Н. – 33, 70, 71, 152, 161, 204, 205, 207, 208, 214, 216, 217, 231, 233, 234, 236, 243, 255, 257
Михайловски, Ст. – 187, 254
(фон) Молтке – 90, 116
Моллов – 206
Момчилов, Ив. – 34, 85, 127, 257
Моравенов, Л. – 186
Мразович, А. – 70
Муратлийски, Д. – (лит. герой) – 252
Мусевич, П. – 185
Мустаков, Я. – 249
Мустакови (братя) – 73
Мутафчиев, П. – 6
Мутев, Д. – 152, 253
Мъгленски, Иларион – 12

Найденов, Ив. – 127
Нафи Ефенди – 210
Начов, Н. – 227, 231
Наум (ученик на Кирил и Методий) – 12
Негенцов, Хр. – 7
Недев, Цв. – 225, 240, 243
Нейчов, Л. – 242, 253
Нектариев, К. – 110
Ненович, В. – 69
Неофит (търн. владика) – 64
Никола (Панталончето) – 107
Николай Първи – 211
Николаки – 35
Николопулос – 41
Новакович, Ст. – 196
Нойков, П. – 6

Обаре – 202
Обренович, М. – 190, 193
Обрешков, О. – 7
Огнянов, Б. (лит. герой) – 252
Огнянович, К. – 36, 38, 39, 50, 62, 72, 210
Оджаков, П. – 157
Охридски, Кл. – 11, 12

Павлов, М. – 250
Павлович, Н. – 157
Павлович, П. – 33, 47
Павлович, Хр. – 33, 36, 40, 45, 50, 62, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 225
Паисий Хилендарски – 26, 27, 29, 32, 42, 47
Палаузов, Н. – 55, 57, 73
Панаретов, С. – 254
Парчевич, П. – 20
Паскалев, К. – 236
Паскалева, В. – 7
Паулсон (рус. педагог) – 246
Пеев, Т. – 233, 242, 254, 258
Пейкич, Кр. – 20
Пенев, Б. – 6, 26
Пенов, В. – 23
Пенов, Т. – 23
Пенчович, х. И. – 127, 204, 207, 208
Петков, Б. – 34, 37, 85, 145, 232, 233, 234, 237, 257
Петров, З. – 250
Петрович, А. – 63
Петър Богдан – 17, 20
Пешев, Т. – 242
Пиколо, Н. – 33, 44, 50, 53
Пишурка, Кр. Стоянов – 34, 254
Пловдивски, Панарет – 110
Поглубко, К. – 243
Погодин, М. – 213

Политис, А. — 65
Попконстантинов, Н. — 85, 126
Попмитев, Хр. — 225
Попов, Н. — 187, 247
Попов, Ст. — 67, 70
Попович, Р. — 36, 37, 44, 45, 50, 62, 225
Преображенски, М. (отец Матей) — 146
Преславски, К. — 11, 12
Пулевски, Г. — 213
Пулиеви (братя) — 37
Първанов, Н. — 250
Пърличев, Гр. — 34, 182

Радкова, К. — 110
Радкова, Р. — 7
Радославов, Р. — 157, 253
Радю чорбаджи — 107
Райков, А. — 110
Райкович, М. — 110
Раковски, Г. С. — 34, 37, 44, 127, 146, 152, 155, 168, 169, 193, 227, 258
Рачински, Ал. — 114, 126, 161, 246
Рачков, Хр. — 109
Рениарис (гр. дипломат) — 197
Рашид паша — 211
Рилски, Ив. — 12
Рилски, Н. — 33, 36, 45, 50, 72, 74, 75, 76, 83, 88, 97, 145, 146, 225, 226
Ристич, Й. — 196, 197
Робовски, Ан. — 71
Рогозаров, П. — 243, 244

Сакеларевич, Ф. — 65, 109, 110
Салгънджиев, Ст. — 187, 197
Сапунов, П. — 249
Севфет паша — 215
Селим Първи — 17
Селимински, Ив. — 36, 37, 38, 44, 45, 54, 55, 57, 58, 63, 64, 109, 127, 145, 155
Серски, И. — 13, 14
Симеон (Варненско-Преславски) — 212
Симидов, Ф. — 249
Славейков, Ив. — 254
Славейков, П. Р. — 34, 90, 112, 122, 127, 152, 156, 161, 166, 182, 183, 184, 185, 186, 212, 213, 214, 217, 227, 231, 233, 241, 243
Снегаров, Ив. — 189
Соколски, Н. — 243
Соколов, Ив. — 251
Соколович, М. — 17, 19
Соловьов, М. Ал. — 56
Спространов, Евт. — 192
Станиславов, Ф. — 20
Степанова, Л. — 243
Стефан Караджа — 214, 241
Стоилов, К. — 254
Стоянов, В. — 239
Стоянов, Хр. — 240, 242
Сукнаров, Н. — 243
Сюлейман Великолепни — 14

Табаков, С. — 227
Тодорович, К. — 72
Тирол, Д. — 193
Толстой, Д. А. — 163, 246
Тодоров, В. — 107
Томов, Ст. — 253, 254
Тонджаров, Н. Хр. — 71
Тонев, В. — 7
Тошкови (калоф. фамилия) — 253
Тъпчилещов, Хр. — 110, 253
Търновски, Д. — 110
Търновски, Т. — 12

Уваров, С. — 56, 246, 248
Узунов, Ат. — 248
Узунташев, Хр. — 110
Ушински, Д. — 246

Фелбигер (австр. педагог) — 49
Филаретов, С. — 97, 234, 242, 257
Филип Тотю — 209
Филип Тотю — 209
Фингов, Д. — 232
Фотинов, К. — 33, 36, 39, 45, 127, 152
Футекова, Р. (Попгеоргиева) — 258

Хаджиангелов, Ив. — 70
Хаджи Атанас — 110
Хадживасилевич, Й. — 195
Хаджи Георги — 110
Хаджигеоргиев, Бр. — 225
Хаджиденкович, Хр. — 65
Хаджи Димитър — 214, 241
Хаджи Кирил — 110
Хаджикринчев, Анд. (Андон Кринчу, даскал Андон) — 34, 35, 36
Хаджиниколов, Г. — 117
Хаджипавлов, Г. — 110
Хаджипенов, Т. — 110
Хаджисидеров, С. — 110
Хаджитошев, Д. — 23, 38
Хаджоглу, А. — 110
Харитон, поп — 146
Хитов, П. — 209, 250
Хитрово, М. — 126
Хомяков, А. — 59
Хрисант (архимандрит) — 97, 145
Христов, М. — 110
Христов, С. — 252

Цамблак, Г. — 14, 15
Цанков, Др. — 127, 152, 155, 161, 162, 212, 214, 217, 251, 253, 254
Цанов, А. — 253

Цеко войвода (дядо Цеко) – 250
Цоньов, Ил. (Видинлията) – 23

Чакъров, Н. – 7
Майковски, М. (Садък паша) – 209, 210
Чалъков, Н. – 188
Чалъкови (чорбаджии) – 23
Чарториски, А. Й. – 210, 211
Чернокожев, Н. – 248
Черноризец Храбър – 12
Чинтулов, Д. – 157, 227
Чолаков, Ан. – 85, 241
Чомаков, Ст. д-р – 34, 97, 146, 208, 225

Шампоазо, Ш. – 202, 208
Шапкарев, К. – 182
Шафарик, Я. – 191
Шефер – 202
Шишков, Т. – 152, 183, 204, 206, 207, 208, 214, 216, 217, 253, 265
Шиманов, Д. – 92, 253
Шишманов, Ив. – 6
Шопови (братя) – 37
Шушулова, П. – 237

Щросмайер, Й. – 251

Янукови (калоф. фамилия) – 253

СЪКРАЩЕНИЯ

Арх.Г.С.Р. – Архив на Георги Стойков Раковски
АИИ–БАН – Архив на института за история при БАН
Арх.Н.Г. – Архив на Найден Геров
ГИНИ– – Гласник на институтот по национална историа
ГСУ – Годишник на Софийския университет
ИБИД – Известия на Българското историческо дружество
ИИД – Известия на историческото дружество в София
ИИИ – Известия на Института за история
ИНИИП – Известия на Научноизследователския институт по педагогика „Тодор Самодумов“
ИНМ–Варна – Известия на народния музей – Варна
ИПр. – Исторически преглед
ИФ – Исторически факултет
НА БАН – Научен архив на Българската академия на науките
НБКМ–БИА – Народна библиотека „Кирил и Методий“ – Български исторически архив
ПСп – Периодично списание
Сб.БАН – Сборник на Българската академия на науките
Сб.НУ – Сборник Народни умотворения, наука и книжнина
УПр. – Училищен преглед
ФИФ – Философско-исторически факултет
ФФ – Философски факултет
ЦДИА – Централен държавен исторически архив
АВПР – Архив Внешней политики России
СПб. – Санкт Петербург
KNpM – Knihova Náprstkova muzea v Praze
OA – Okresni archiv
SA – Státni archiv

ITEM NO:NH-A4-B
0 41755 1 00003 6

СЪДЪРЖАНИЕ

Увод 5

ПЪРВА ГЛАВА

ОТ СРЕДНОВЕКОВНИТЕ ПРОСВЕТНИ ТРАДИЦИИ КЪМ КУЛТУРАТА НА МОДЕРНИЯ СВЯТ 11
Килийното училище — носител на неунищожената просветна традиция 11
От „килията“ към училището на Новото време 30
Зараждане на новобългарско просветно движение и създаване на училище от нов тип 52

ВТОРА ГЛАВА

НОВОБЪЛГАРСКОТО УЧЕБНО ДЕЛО – НОВИ ВЪЗМОЖНОСТИ, НОВИ ИДЕИ, НОВИ ЗАДАЧИ 83
Изграждане и териториално разпространение на новобългарската образователна система 83
Организация на националното образование. Издръжка и управление на училищата 104
Училищни програми 129

ТРЕТА ГЛАВА.

УЧИЛИЩЕТО И НАЦИОНАЛНООСВОБОДИТЕЛНОТО ДВИЖЕНИЕ 142
Възрожденското училище и борбата за духовно самоопределение 142
Училището, прогресът и революцията 149

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

ОПИТИ ЗА ДЕНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ НА БЪЛГАРИТЕ ЧРЕЗ УЧИЛИЩЕТО И СЪПРОТИВАТА СРЕЩУ ТЯХ 176
Българската национална просвета срещу асимилаторските домогвания 176
Крахът на един амбициозен план 202

ПЕТА ГЛАВА

БЪЛГАРСКИТЕ ВЪЗРОЖДЕНСКИ УЧИТЕЛИ 224
Социален произход и обществено положение на новобългарските учители 224
Образование на българските учители 242
Обществено значение на българските учители 256
Заключение 266
Резюме на руски език 271
Резюме на английски език 274
Показалец на имената 276
Списък на съкращенията 281

Ангел Димитров
УЧИЛИЩЕТО, ПРОГРЕСЪТ И НАЦИОНАЛНАТА РЕВОЛЮЦИЯ
БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ ВЪЗРАЖДАНЕТО

Редактор *Д. Василева*
Художник *Е. Станкулов*
Худ. редактор *В. Паунов*
Техн. редактор *Д. Костова*
Коректор *Н. Танова*
Издателски индекс 10207
Дадена за набор на 25. X. 1985 г.
Подписана за печат на 13. I. 1987 г.
Формат 700×1000/16 Тираж 1000

Печ. коли 19,75 Изд. коли 25,60 УИК 26,23

Код 28 $\frac{9531472531}{0612-7-67}$

Цена 4.85 лв

Набор ДП „Балкан", бул. Ленин № 113
Печат и подвързия — Печатница при БАН